



Mestrado Integrado em Psicologia Social e das Organizações

Dissertação de Tese de Mestrado

O Capital Psicológico Positivo na Organização Escola

Maria João Alves Rosa. N° 13239

Orientadora: Prof^ª. Dra. Patrícia Palma
Co-Orientador: Prof^º. Dr. Luís Andrade

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de: Mestre em
Psicologia Social e das Organizações

2010/2011

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professora Patrícia Palma, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre especialidade de Mestre em Psicologia Organizacional e Social.

Nome: Maria João Alves Rosa.

Nº 13239

Curso: Mestrado Integrado de Psicologia Organizacional e Social

Área de Especialização: Mestre em Psicologia Organizacional e Social

Ano Lectivo: 2010/2011

Orientador: Patrícia Palma

Data: 17 /06/2011

Título da Dissertação: O Capital Psicológico Positivo na Organização Escola.

RESUMO

Esta investigação foi importante para compreender a influência do modelo do *Capital Psicológico Positivo*, que é composto pelas forças psicológicas: esperança, auto-eficácia, resiliência e optimismo em contexto escolar, mais concretamente sob o desempenho escolar de alunos, do 8º ano (Ensino-Básico) e 11º ano (Ensino-Secundário). Quanto ao objectivo do estudo, procurou-se relacionar as dimensões psicológicas (esperança, auto-eficácia, resiliência e optimismo) do *Capital Psicológico Positivo* e o desempenho escolar, de forma a concluirmos sobre o impacto das forças psicológicas no desempenho escolar. Sendo assim, objectivo geral, foi estudar a influência do *Capital Psicológico Positivo* no desempenho escolar.

Na mesma Escola, recolheu-se uma amostra com alunos do 8º ano e 11º ano de escolaridade. Os dados dos resultados estatísticos, concluíram que as forças psicológicas: esperança e a auto-eficácia obtiveram uma correlação significativa com o desempenho escolar, mas nas outras duas forças psicológicas: o optimismo e a resiliência, obtiveram correlação insignificante. Os resultados encontrados contribuíram para compreender quais as dimensões psicológicas que predizem com mais relevância o desempenho escolar (esperança e auto-eficácia) e as que menos o predizem (resiliência e optimismo), tanto para o 8º ano, como para o 11º ano de escolaridade.

Palavras-Chave: Desempenho Escolar. Dimensões Psicológicas

Nome: Maria João Alves Rosa.

Nº 13239

Curso: Mestrado Integrado de Psicologia Organizacional e Social

Área de Especialização: Mestre em Psicologia Organizacional e Social

Ano Lectivo: 2010/2011

Orientador: Patrícia Palma

Data: 17 /06/2011

Title: The Positive Psychological Capital in the Organization School.

ABSTRACT

This study was important to understand the influence of the model of *PsyCap* that is composed for the psychological forces: hope, auto-effectiveness, resilience and optimism in school context, more concretely under to school performance of pupils, 8º year (Teach-Basic) and 11º year (Teach-Secondary).

How much to the objective of the study, it was looked to relate the psychological dimensions (hope, auto-effectiveness, resilience and optimism) of *PsyCap* and the school performance, of form to conclude on the impact of the psychological forces in the pertaining to school performance. Being thus, general objective was to study the influence of *PsyCap* in the school performance.

In the same School, one collected a sample with pupils of 8º year and 11º year of school. The data of the statistical results had concluded that the psychological forces: hope and the auto-effectiveness had gotten a significant correlation with the school performance, but in the others two psychological forces: the optimism and the resilience had gotten insignificant correlation. The joined results had contributed to understand which the psychological dimensions that predict with more relevance the school performance (hope and auto-effectiveness) and the ones that less predict it (resilience and optimism), as much for 8º year, as for 11º year.

Key-Words: School performance. Psychology dimensions.

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que estiveram sempre presentes e que permitiram que este caminho fosse realizado de uma forma prazerosa.

Índice

Introdução.....	1
1.1. Contexto Histórico do <i>Capital Psicológico Positivo</i>	4
1.2. Psicologia Positiva.....	4
1.3. Comportamento Organizacional Positivo.....	5
1.4. Origem do <i>Capital Psicológico Positivo</i>	7
2. Forças Psicológicas do <i>Capital Psicológico Positivo</i>	8
2.1. Auto-Eficácia	8
2.2. Resiliência	10
2.3. Esperança	11
2.4. Optimismo	12
3. Escola como Organização	13
3.1. Organização Escola: Estrutura Organizacional	13
4. Desempenho Escolar	16
4.1. Desempenho Escolar: insucesso escolar e sucesso escolar	16
4.2. Desempenho Escolar e <i>Capital Psicológico Positivo</i>	18
4.3. Desempenho Escolar e a Auto-Eficácia	18
4.4. Desempenho Escolar e a Resiliência	18
4.5. Desempenho Escolar e a Esperança	20
4.6. Desempenho Escolar e Optimismo	21
4.7. Desempenho Escolar e Escolaridade de pais (pai e mãe)	22
5. Método	
5.1. Design	25
5.2. Caracterização do Contexto Social, Económico, Cultural e Demográfico.....	26
5.3. Participantes	27
5.4. Instrumentos de medida aplicados	28
5.5. Procedimentos de recolha de dados	29
6. Resultados	30
6.1 Qualidades Métricas do Instrumento:	
Fidelidade	30
Validade	30
Sensibilidade	34
6.2. Estatística Descritiva:	36
Dimensões do <i>Capital Psicológico Positivo</i>	36
Desempenho Escolar	38
Escolaridade de Pais (Pai e Mãe)	39
6.3. Teste de Hipóteses	41
6.4. Análise de Resultados, Discussão e Limitações	46
Anexos I – Questionário de <i>Capital Psicológico Positivo</i>	59
Referências Bibliográficas.....	63

Índice de Tabelas, Quadros, Figuras e Gráficos

Figura 2 – Desenho Organizacional.....	15
Quadro 1 – Distribuição da Amostra	28
Tabela 1- Confiabilidade Estatística	31
Tabela 2 – KMO e Bartlett’s Test	32
Tabela 3 – Variação Total Explicada	32
Gráfico 1 – “Scree Plot”.....	33
Tabela 4 – Rotação Componente Matrix	34
Tabela 5 – Medidas de tendência central	36
Tabela 6 – Coeficiente de Assimetria e Coeficiente de Curtose	36
Quadro 2 – Média Aritmética	38
Quadro 3 – Coeficiente de Variação	38
Quadro 6 – Medida: Média em desempenho escolar	39
Quadro 7 – Coeficientes de Assimetria e Curtose	40
Quadro 8 – Médias Aritméticas	41
Quadro 9 – Coeficiente de Variação	41
Quadro 10 – Coeficiente de Assimetria e Curtose	41
Tabela 7 – Testes de Normalidade por Kolmogorov-Smirnov (8º ano)	42
Tabela 8 - Testes de Normalidade por Kolmogorov-Smirnov (11º ano)	43
Tabela 9 – Correlações entre as variáveis do estudo, no Ensino-Básico (8º ano)	44
Tabela 10 - Correlações entre as variáveis do estudo, no Ensino-Básico (11º ano)	45

Abreviaturas

Esc_mãe – Escolaridade de Mãe

Esc_pai – Escolaridade de Pai

CPP – Capital Psicológico Positivo

Res. – Resiliência

Aut-Ef. – Auto-eficácia

Esp. – Esperança

Opt. - Optimismo

POB – Comportamento Organizacional Positivo

C – Coeficiente de curtose

As - Coeficiente de Assimetria

CV – Coeficiente de Variação

Introdução

Esta investigação aborda a temática *Capital Psicológico Positivo*, cuja relevância está na busca de compreensão e explicação do comportamento humano nas organizações. No âmbito organizacional, o *Capital Psicológico Positivo* tem revelado a sua importância na gestão de aspectos positivos do comportamento humano, ou seja, na gestão de potencial humano para melhores resultados no desempenho de colaboradores, que posteriormente tem consequências positivas no desempenho a nível macro da organização. Segundo Luthans, Youssef e Avolio (2007) o indivíduo é composto por um “potencial psicológico” do qual não podemos descurar, que é o *Capital Psicológico Positivo* e as suas componentes (optimismo, a resiliência, a esperança e a auto-eficácia), que têm tido reconhecimento no campo das organizações pelos estudos e investigações teóricas e práticas, por parte de estudiosos no campo da Psicologia Positiva. Mais concretamente, no campo do comportamento organizacional positivo, um dos autores, Luthans (2002), considera que um dos potenciais humanos com maior impacto no desempenho do indivíduo, é a força psicológica optimismo, é possível constatar esta influência no comportamento do indivíduo na organização, através de aumentos de desempenho laboral. Como é evidente nos estudos de Green, Medlin e Whitten (2004), que concluíram com dados recolhidos, que indivíduos com um potencial de optimismo mais elevado davam à organização um nível de desempenho mais elevado, isto a nível micro organizacional. Outra força ou potencial psicológico positivo, que tem revelado também resultados conclusivos de melhores desempenhos micro organizacionais é a resiliência, no entanto esta tem sido estudada na realidade laboral num tempo mais recente, no entanto existem estudos recentes, como os de

Luthans, Avolio, Walumbwa e Li (2005), que concluíram que os indivíduos com níveis mais elevados de potencial psicológico resiliência, eram os indivíduos que conseguiam manter os seus níveis de desempenho micro organizacional, sem a ocorrência de grandes oscilações, mantendo-se nos níveis superiores de desempenho laboral. Outra das forças psicológicas a auto-eficácia, mas com mais estudos realizados no tempo, como o de Stajkovic e Luthans (1998), indicaram-nos que colaboradores com patamares superiores de pensamentos de auto-eficácia perante as tarefas que realizavam, eram aqueles que alcançavam níveis de desempenho micro organizacional superiores. Estudos mais recentes também se dirigem no mesmo caminho, também realizados por Luthans, Youssef e Avolio (2007). A esperança tem sido um dos constructos estudados

no campo do comportamento organizacional positivo, e perante estudos de Youssef (2004), os gestores de empresas e respectivos colaboradores, em tempos difíceis, quando mantinham seus níveis de esperança elevados, demonstravam níveis de performance superiores, isto em comparação, com indivíduos que mantinham a sua esperança em níveis mais baixos. Para além da importância que tem a temática Capital Psicológico no campo das organizações, existe também a relevância desta no contexto escolar, onde os objectivos qualitativos estão relacionados com o desempenho a nível micro e macro da instituição escolar. Neste estudo existe a intenção de abordar, investigar e perspectivar a escola como uma organização.

No campo das organizações surgiu o conceito “aprender” da área educacional, a escola é vista por alguns autores como uma “organização aprendente” ou “organização que aprende”. Pretende-se com este estudo perspectivar a escola como um sistema de estruturação económica, que propicia o conhecimento e processos de aprendizagem contínuos entre colaboradores, grupos e organização (Parente, 2006). Esta perspectiva tem relevância no sentido em que faz reconhecer conceitos, perspectivas e modelos do campo das organizações, que se adequam à organização escola. Neste seguimento, podemos pensar que os resultados dos estudos empíricos sobre conceitos da dimensão do Capital psicológico Positivo, poderão também revelar influências positivas no comportamento humano, na organização escola. Os estudos de Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992) revelam a influência positiva de uma das dimensões do Capital Psicológico Positivo, o conceito de auto-eficácia potencial psicológico teve impacto no desempenho escolar, promovendo persistência, motivação e interesse intrínseco nas tarefas escolares (1995, citado por Welch & West). Outra das dimensões, a esperança no contexto escolar, parece predizer comportamentos humanos, pois estudantes com níveis superiores de esperança são aqueles que persistem nos seus objectivos, de alcançar níveis superiores de graduação académica. O optimismo, para alguns autores, como El-Anzi (2005), em contexto escolar, quando ascende a níveis elevados, influencia o desempenho escolar dos alunos, para melhores resultados escolares. Por último, temos a dimensão resiliência que segundo estudos recentes de Wang e Haertel (1995), e Werner (1993), tem revelado ser um potencial psicológico que promove mais competência cognitiva, mais capacidade de atenção e concentração, isto quando os alunos atingem patamares superiores de resiliência. É proposto nesta investigação, estudar o *Capital Psicológico Positivo* (focando 4 dimensões psicológicas, a esperança, o optimismo, a resiliência e a auto-eficácia) no comportamento organizacional escolar, relacionando-o

com o desempenho escolar de estudantes adolescentes, do Ensino Básico e Secundário. Outra variável, desta investigação é a escolaridade de pais (pai e mãe) dos alunos participantes no estudo, e a relação desta, com o desempenho escolar de seus filhos.

É proposto nesta investigação, estudar o *Capital Psicológico Positivo* (focando 4 dimensões psicológicas, a esperança, o optimismo, a resiliência e a auto-eficácia) no comportamento organizacional escolar, relacionando-o com o desempenho escolar de estudantes adolescentes, do Ensino Básico e Secundário. Outra variável, desta investigação é a escolaridade de pais (pai e mãe) dos alunos participantes no estudo, e a relação desta, com o desempenho escolar de seus filhos.

Para esta investigação foi estabelecido, o seguinte objectivo geral: estudar a influência do *Capital Psicológico Positivo* no desempenho escolar. Quanto ao objectivo específico, pressupõe-se o seguinte: **a)** pesquisar e analisar estudos sobre a correlação entre o *Capital Psicológico Positivo* e o Desempenho Escolar, bem como a relação do Capital Psicológico Positivo com o desempenho organizacional; **b)** Procurar realizar, uma contextualização histórica do *Capital Psicológico Positivo* e a sua proveniência; **c)** Contextualização da realidade social e cultural da população escolar, da Escola do Ensino Básico e Secundário, onde foi realizada esta investigação; **d)** Pesquisar os indicadores de qualidade da organização escolar que permitirão analisar variáveis existentes, neste contexto escolar, bem como a qualidade do sistema educativo; **e)** testar pressuposições, como seja os níveis elevados de resiliência, auto-eficácia, optimismo e esperança têm influencia sob o desempenho escolar; **f)** testar pressuposições, como seja a escolaridade dos pais (pai e mãe) dos alunos prediz o desempenho escolar, dos seus filhos; **g)** analisar mediante a literatura no campo da psicologia organizacional os modelos da organização escola.

Este estudo foi estruturado do seguinte modo: 1. Introdução, abordagem da relevância do estudo; 2. Investigação histórica do Capital Psicológico Positivo, bem como abordagem aos respectivos modelos conceptuais desta temática e do desempenho a nível organizacional; 3. Perspectiva da Escola como uma estrutura organizacional; 4. Método aplicado, nomeadamente o design de estudo e a respectiva caracterização do contexto amostral e respectiva citação ao instrumento aplicado; 4. Aplicação de dados amostrais e respectivos resultados estatísticos do instrumento e de estatística descritiva e bivariada; 5. Análise dos resultados; 6. Discussão e limitações do estudo no seu todo.

1.1. Contexto Histórico do *Capital Psicológico Positivo*

1.2. Psicologia Positiva

A Psicologia Positiva surgiu como corrente num contexto de união entre psicólogos, sob a liderança de Martin Seligman, o então Presidente da American Psychology Association (APA). Promoveram diversas reuniões com debates sobre investigação em vários estados dos Estados Unidos da América, emergindo assim este novo movimento (Psicologia Positiva) dentro da Psicologia. Seguiram-se as investigações, sobre o Comportamento Organizacional Positivo, as Emoções Positivas e o Carácter Positivo (Seligman & Peterson, 2005).

O termo Psicologia Positiva foi utilizado pela 1ª vez por Abraham Maslow em 1954 num capítulo do seu livro que se intitulava “*Science of psychology has been far more successful on the negative than on the positive side*”. Posteriormente seguiram-se outros estudiosos neste campo, como, Allport (1958) manifestou interesse pelas características positivas do indivíduo, as emoções positivas e os traços de personalidade (Snyder & Lopez, 2009).

No ano de 1945, com o fim da segunda guerra mundial, surgiu uma grande necessidade de auxiliar aqueles que sofreram traumas em consequência da guerra, daí advindo a necessidade de aprofundar o estudo das patologias Psicológicas. Era tempo de mudar, de visualizar aspectos positivos no ser humano e mostrar às pessoas essa necessidade, e o quanto nos ajudaria compreendermo-nos a nós próprios e ao mundo que nos rodeia (Seligman, 2005).

O entendimento da realidade deixa de ser claro quando o ser humano apenas pretende entender a realidade na negatividade (o problema). Por outras palavras, é cada vez mais uma verdade incontestável de que o funcionamento do ser humano não se pode focar apenas em estados negativos da sua existência, porque atingimos estados de felicidade, prosperidade e satisfação com a vida (Sheldon & King, 2001). Para Sheldon & King (2001) era tempo de adoptar uma perspectiva mais aberta e apreciativa sobre os potenciais humanos e as motivações.

Os estudos no âmbito do comportamento organizacional positivo iniciaram-se com Martin Seligman & Csikszentmihalyi no ano 2000.

1.3. Comportamento Organizacional Positivo

Fred Luthans foi o introdutor do termo “*Positive Organizational Behavior*”, tendo vindo a desenvolver este conceito, para que possamos ter fundamentos quantitativos e qualitativos que apelidaria por bases que permitem pensar a realidade laboral de uma forma positiva, ou seja, uma atitude positiva, que segundo Luthans e Avolio (2009), potencia-nos a um aumento da aprendizagem.

A primeira definição de comportamento organizacional positivo de Fred Luthans em 2002:

“The study and application of positively oriented human resource strengths and psychological capacities that can be measured, developed, and effectively managed for performance improvement in today’s workplace” (2009, citado por Luthans & Avolio).

Dispomos de capacidades psicológicas, que são os nossos recursos e estes podem ser mensuráveis e geridos pelo ser humano através de estratégias eficazes de modo a que o desempenho em contexto de trabalho seja melhorado.

Existem também outros autores que se destacam na investigação do constructo de comportamento organizacional positivo como Kim Cameron, Robert Quinn e Thomas Wright (Marujo, Neto, Caetano & Rivero, 2007).

Segundo Luthans, Youssef e Avolio (2007), para que as Capacidades Psicológicas possam fazer parte da definição do conceito de Comportamento Organizacional Positivo têm de verificar Critérios que, segundo estes autores, são: o Foco Positivo, a Mensuração, a Susceptibilidade de Desenvolvimento, o Impacto na Performance e a Teoria e Investigação. Quando se referem a Foco Positivo estes autores, fazem-nos perspectivar que a nossa Capacidade Psicológica ascende a um campo de pensamentos com natureza positiva, e que a focagem na positividade é de passível reconhecimento em contexto organizacional. Outro dos Critérios, do Comportamento Organizacional Positivo é a Mensuração, para que a Capacidade Psicológica possa ser introduzida na definição de Comportamento Organizacional Positivo, é importante a utilização de instrumentos válidos e fiáveis de medição da Capacidade Psicológica. Também importante é o critério da Susceptibilidade de Desenvolvimento, este critério propõe a admissão de “Estados” de personalidade susceptíveis de desenvolvimento. Para que o Comportamento Organizacional Positivo

disponha de uma abordagem científica é necessário dispor de uma base consistente em Teoria e Investigação. Pretende-se sempre realizar uma investigação que tenha consistência no tempo para que possamos contribuir para uma melhoria do desempenho nas organizações, bem como na liderança e desenvolvimento dos recursos Humanos.

Em resumo, estes critérios são muito importantes, permitindo operacionalizar as quatro dimensões (o optimismo, a esperança, a resiliência e a auto-eficácia) do *Capital Psicológico Positivo*.

Tendo sido Luthans, Youssef e Avolio (2007) impulsionadores da construção da teoria e investigação empírica no âmbito da aplicação do Capital Psicológico ao conceito de Comportamento Organizacional Positivo, permitiram-nos operacionalizar os conceitos: optimismo (estudos iniciados em 1985 por Carver & Scheire), Esperança (estudos iniciados em 1989, por Snyder) e outros: a auto-Eficácia e a resiliência.

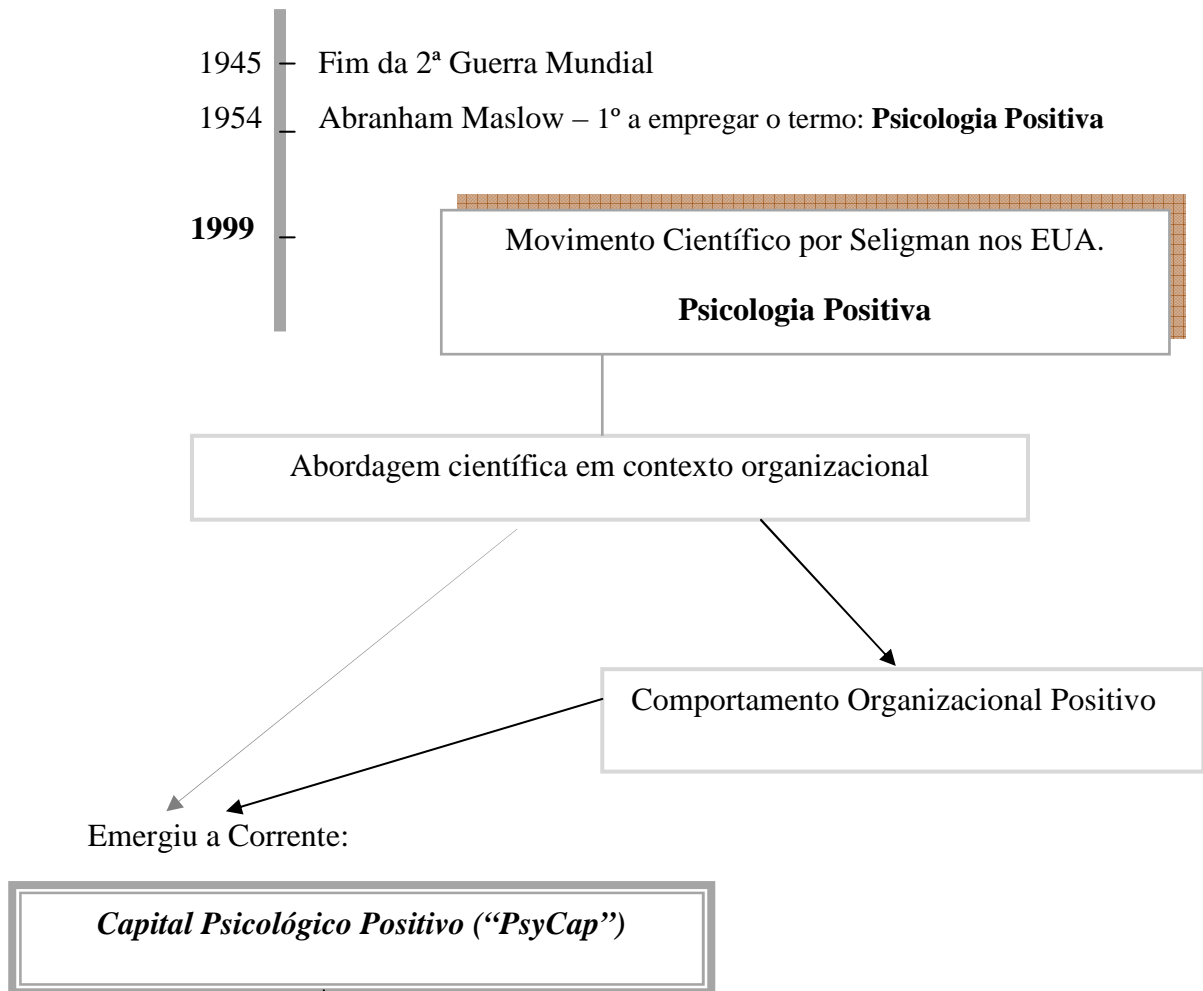
Todos os trabalhos de investigação realizados pelos diversos autores no campo do Comportamento Organizacional Positivo guiaram os estudiosos para a focalização em apenas 4 Capacidades Psicológicas, que são: a esperança, o optimismo, a resiliência e a auto-eficácia. Estas quatro Capacidades Psicológicas foram aquelas que melhor cumpriram os critérios do Comportamento Organizacional Positivo e foi neste seguimento que os autores Luthans, Youssef e Avolio (2007) avaliaram e denominaram a combinação destas Capacidades Psicológicas, como a constituição de ordem superior, à qual nomearam de *Capital Psicológico Positivo* ou “*PsyCap*”.

A abordagem da Psicologia Positiva nas organizações abriu portas ao *Capital Psicológico Positivo* e a outros conceitos como Positive Organizational Scholars e Gestão Positiva de Capital Psicológico, tendo o *Capital Psicológico Positivo* conseguido demonstrar o seu valor, reconhecimento e estatuto na área das Organizações.

No sentido de mais clareza, síntese e organização do conhecimento de teorias e primórdios do *Capital Psicológico Positivo*, foi realizado o seguinte esquema, na página seguinte.

1.4. Origem do *Capital Psicológico Positivo*

Cronologia



Emergiu a Corrente:

Capital Psicológico Positivo ("PsyCap")

Foco em quatro Forças Psicológicas:

- I. **Optimismo** - A capacidade de atribuir os bons resultados a causas internas, estáveis e generalizáveis (Snyder e colaboradores, 2007).
- II. **Auto-Eficácia** - Confiar nas próprias capacidades de mobilizar recursos cognitivos para atingir metas desejadas (Snyder e colaboradores, 2007).
- III. **Esperança** – Capacidade do Ser humano encontrar o caminho que irá permitir atingir metas desejadas (Snyder e colaboradores, 2007).
- IV. **Resiliência** - A capacidade de recuperar perante as adversidades, perseverar e ter sucesso em ambientes adversos (Snyder e colaboradores, 2007).

O “*PsyCap*” procura responder a questões como “Quem Somos” e “Quem nos tornamos em termos de desenvolvimento positivo (Luthans, Youssef & Avolio, 2007).

Para respondermos a estas questões Luthans e colaboradores (2007) propõem que o *Capital Psicológico Positivo* deverá ser pensado sob estas quatro variáveis psicológicas.

A convergência ou a junção destas quatro Capacidades Psicológicas num único ponto ou constructo é uma consequência de partilha de características e recursos que permitem ao ser humano atingir bons resultados, quando desenvolve emoções positivas (as 4 dimensões do *Capital Psicológico Positivo*). Os autores Luthans, Norman, Avolio e Avey (2008), têm apresentado o *Capital Psicológico Positivo* no âmbito organizacional como sendo uma área promissora para as organizações trazendo-lhes um crescimento sustentável.

2. Forças Psicológicas do *Capital Psicológico Positivo*

2.1. Auto-Eficácia

Luthans, Youssef e Avolio (2007) autores do *Capital Psicológico Positivo*, construíram a definição de Auto-Eficácia com base nos estudos de Albert Bandura. Para estes autores, o conceito auto-Eficácia e autoconfiante são entendidos de igual forma.

A auto-eficácia, conceito cunhado por Bandura (1986), é definida por este autor como a parte do Eu que está relacionada com juízo, ou seja, o Eu que está relacionado com o pensamento acerca da nossa eficiência pessoal. A definição por Bandura “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance”.

Bandura (1997) refere que quando nos propomos alcançar os nossos objectivos, procuramos obter o controlo sobre os eventos que estamos a vivenciar que nos afectam e influenciam as nossas vidas (1998, citado por Stajkovic & Luthans).

Stajkovic e Luthans (1998) definem a auto-eficácia como a crença pessoal sobre o modo como conseguimos executar as acções necessárias para lidar com situações

prospectivas, e a autoconfiança a forma como acreditamos nas nossas capacidades para afectar a envolvente e controlar as acções de forma a determinar resultados esperados.

Para Luthans, Youssef e Avolio (2007) a auto-eficácia no indivíduo é mobilizada e operacionalizada por esforços através da auto-selecção de tarefas difíceis, da perseverança e da auto-motivação quando o indivíduo está perante adversidades. Os indivíduos perseverantes, nestas situações são mais autoconfiantes nas suas capacidades na concretização de objectivos. Enquanto que os indivíduos menos autoconfiantes são mais sensíveis quando confrontados com obstáculos, desesperando e perdendo a autoconfiança quando se confrontam com a desaprovação social ou com contrariedades.

Estes mesmos autores referem que os indivíduos auto-eficazes têm certos traços de personalidade e níveis de motivação elevados, porque sabem investir o esforço que é necessário para atingir os objectivos propostos.

Quando os obstáculos surgem nas suas vidas, esses indivíduos mantêm-se perseverantes, pois os obstáculos são vistos como novos desafios, e assim, são bem sucedidos. Aliás, quando eles se questionam sobre os seus próprios objectivos, escolhem caminhos e objectivos difíceis.

Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992), descobriram nos seus estudos empíricos que estudantes com níveis elevados acerca da sua auto-eficácia no que se refere às avaliações escolares, mostraram maior persistência, esforço, motivação e interesse intrínseco na sua educação (1995, citado por Welch & West).

Um estudo longitudinal mais recente de Majer (2009) sugere que a auto-eficácia percebida é um importante recurso cognitivo no desempenho: uma análise longitudinal à auto-eficácia e características sócio-demográficas em estudantes universitários, numa população étnica diversificada, sugere que a auto-eficácia no desempenho escolar é um importante recurso cognitivo numa população heterogénea, tendo efeitos positivos no desempenho escolar. Estudo Educacional

No âmbito organizacional, autores como Stajkovic e Luthans (1998) examinaram a relação entre a auto-eficácia e a performance, num estudo de meta-análise, e verificaram a existência de uma relação positiva entre as duas variáveis, no contexto de trabalho. Estudo organizacional

Como o *Capital Psicológico Positivo* é a combinação das 4 forças psicológicas, segue-se a análise do constructo resiliência.

2.2. Resiliência

O termo resiliência, provém da Física e da Engenharia, sendo nestas ciências a resiliência está relacionada com a resistência do material ao choque.

Em Psicologia, segundo Yunes (2003) a definição de resiliência é mais complexa visto estarmos a lidar com fenómenos humanos, com diversas variáveis. O termo resiliência em Psicologia é aplicado no estudo de processos que esclarecem a superação de adversidades e crises nos indivíduos, grupos e organizações.

A resiliência, segundo Rutter (1987), estaria relacionada com a interacção de factores genéticos e ambientais, podendo oscilar em actuações de factores de risco ou de protecção. De facto, para compreendermos as respostas de algumas pessoas em determinadas situações de adversidade temos de examinar as interacções que influenciam a resposta do indivíduo ao problema. Rutter refere ainda que a capacidade de o indivíduo superar as adversidades está na sua habilidade em lidar com as mudanças que acontecem na vida, bem como a confiança na própria auto-eficácia, e o repertório de estratégias e habilidade de pô-las em prática para a resolução de problemas.

Em 1999, Rutter define a resiliência como uma “resistência” manifestada por alguns indivíduos perante situações consideradas de risco psicossocial para o seu funcionamento e desenvolvimento. Este carácter relativo (“resistência”) é que faz com que este fenómeno de resiliência seja observado em algumas circunstâncias, mas não em todas, depende da etapa do ciclo de vida no qual o indivíduo se encontra quando enfrenta a adversidade.

Garnezy (1993) refere-se à resiliência como a capacidade de recuperar o padrão de funcionamento não só após ter vivido momentos adversos, como também não se ter deixado atingir pela adversidade. Este autor coloca em ênfase o facto do indivíduo ter a capacidade de retomar os padrões do seu comportamento habitual.

O termo resiliência para Zimmerman e Arunkumar (1994) diz respeito aos factores e ao processo que interrompem um caminho, caminho este de risco para transtornos de comportamento ou psicopatologias, esta interrupção deve-se às respostas positivas à presença de adversidades.

Por sua vez, e numa definição do constructo resiliência num tempo mais recente, o autor Cyrulnik (2001) define a resiliência como um conjunto de fenómenos articulados entre si e que se desenvolvem ao longo da nossa vida num contexto afectivo, social e cultural (o ambiente e tudo o que o compõe são co-autores). A realidade em que o indivíduo vive pode ser ameaçadora, colocando em risco a qualidade de o seu existir, fazendo-o sofrer, mas ele consegue encontrar recursos que o ajudem a avançar e prosseguir. A resiliência é mais a história da pessoa, o caminho construído por ela, do que ela mesma.

Na Psicologia existe uma definição conceptual da resiliência: “*bouncing Back*” (Snyder & Lopez 2007). A resiliência é a habilidade para “*bounce back*” (“saber dar a volta às circunstâncias com postura positiva”) ou a adaptação positiva perante a adversidade ou o risco (Snyder, Shane, Lopez e Pedrotti 2010)

Quando se realiza uma observação ao nível de resiliência de uma criança após uma ameaça, existe um marco ou padrão de desenvolvimento que nos indica em que marco a criança se encontra, ou seja, se está no padrão de desenvolvimento correspondente à sua idade. É necessário também observar e compreender como o indivíduo recuperou os níveis normativos de funcionamento e atenuou as adversidades (Snyder & Lopez 2007). Estas questões segundo estes autores são por vezes descuradas nas investigações.

2.3. Esperança

Snyder e colaboradores (1991) definem a esperança como a percepção de que algo desejado pode acontecer, pois em tempos de adversidade existe a vontade que os acontecimentos tomem um caminho melhor do que o tempo presente.

Para Luthans, Youssef e Avolio (2007), a esperança é definida da seguinte forma: estado cognitivo que transmite ao indivíduo a capacidade de estabelecer objectivos realistas, de forma a que este encontre um caminho certo para atingir os objectivos, isto é possível através do controlo interno, da autodeterminação, da energia e percepção do indivíduo.

Snyder e colaboradores (1991) referem que é necessário não esquecer que o ser humano gera diversos caminhos alternativos quando surgem entraves aos seus objectivos. É, portanto, neste aspecto e em outros que o termo esperança se entoa no campo do *Capital Psicológico Positivo*.

A esperança não é atitude positiva, elevação emocional ou pensamentos desejáveis, mas é um estado cognitivo (Luthans, Youssef e Avolio 2007). A teoria destes autores sobre a definição de esperança dá relevância aos processos cognitivos que são construídos para determinar objectivos direccionados, estes processos utilizados pelo indivíduo são, os seguintes:

- “*Agency or WillPower Thinking*” é um processo cognitivo no qual ocorre uma energia de pensamentos positivos que direccionam o indivíduo para determinados objectivos. O indivíduo acredita ser capaz de alcançar determinados objectivos;

- O processo cognitivo “*Pathways or Waypower Thinking*” está relacionado com o mapeamento por pensamentos de planos eficazes para alcançar os objectivos propostos. Neste caso, os objectivos propostos pelo indivíduo, os quais para ele têm valor considerável e são aplicáveis à esperança.

Estes objectivos têm um tempo que pode variar, pois existem os que são atingidos nos próximos minutos (objectivos de curto prazo) e aqueles que levam meses ou até anos para alcançar (objectivos de longo-prazo).

Segundo os autores, Snyder, Feldman, Taylor, Schoroeder e Adams (2000), os objectivos aplicáveis à esperança podem visar alcançar um objectivo desejado (Abordagem Orientada) ou podem visar parar um acontecimento indesejado (Abordagem Preventiva), (2007, citado por Snyder & Lopez).

2.4. Optimismo

Outra das dimensões do *Capital Psicológico Positivo* é o optimismo, para Seligman (2005) o optimismo surge quando o indivíduo atribui episódios positivos a causas pessoais dominantes e os episódios negativos são causa externa e temporária de um acontecimento. Assim, aqueles que são optimistas interpretam os acontecimentos indesejáveis como estando sob o seu controle.

Na literatura os estudiosos sugerem nesta temática a existência de um “optimismo realista” sendo definido por DeGrandpre (2000), como a tendência para manter uma perspectiva positiva mediante os fenómenos mensuráveis disponíveis, situados na realidade física e social.

Scheier e Carver (2003) definem o mesmo conceito com fundamento em perspectivas pessoais para o futuro. Estes investigadores referem que um indivíduo optimista é aquele que espera no futuro caminhos bons, e os pessimistas são pessoas que

esperam que o seu futuro lhes reserve caminhos adversos. Desta forma, para Scheier e Carver o optimismo é um resultado esperado positivo generalizado.

Seligman (2005) na sua teoria sobre o optimismo explicita que os indivíduos optimistas usam atribuições causais adaptativas para explicar as experiências negativas. Assim, estudantes optimistas quando têm uma nota negativa, numa escola graduada fazem as seguintes atribuições causais: a) Era um exame mal formulado (atribuição externa); b) Eu teria tido melhor nota se tivesse feito o exame anterior (variável atribucional); c) Eu sou melhor em outras áreas da minha vida como nas relações e no desporto (atribuição específica).

Os estudantes pessimistas quando têm uma nota negativa, numa escola graduada fazem as seguintes atribuições causais: a) Eu não soube explicar-me no teste (atribuição interna); b) Já fiz exames piores anteriormente (atribuição estável no tempo); c) Em outras áreas da minha vida também não tenho tido bons resultados (atribuição global) (2007, citado por Snyder & Lopez).

No âmbito da organização Escola existem evidências que sugerem que o optimismo está relacionado com a persistência nos esforços educacionais. Os padrões comportamentais dos optimistas podem oferecer modelos de vida, dos quais seus colegas podem aprender. Existem evidências de que o optimismo traz benefícios no mundo económico e social (Carver e colaboradores, 2010).

3. Escola como Organização

3.1. Organização Escola: Estrutura Organizacional

Neste último século, a Escola tem sido interpretada sob os modelos teóricos do campo das organizações. A Escola é uma organização educativa e de acção pedagógica organizada (lima, 2001).

As organizações escolares podem ser entendidas como “colectividades capazes de alcançar os seus objectivos por permitir àqueles que nelas trabalham o alcance dos seus próprios objectivos” (Kamoche, 2001; citado por Cunha e colaboradores, 2003).

A organização escolar é considerada uma “organização formal” (lima, 2001) de serviços, no sentido em que a população escolar rege-se por regulamentos e normas.

Perante teorias, como as de Mintzberg a cerca das “estruturas, dinâmicas e configurações” das organizações é possível interpretar a Escola sob o campo organizacional e/ou empresarial.

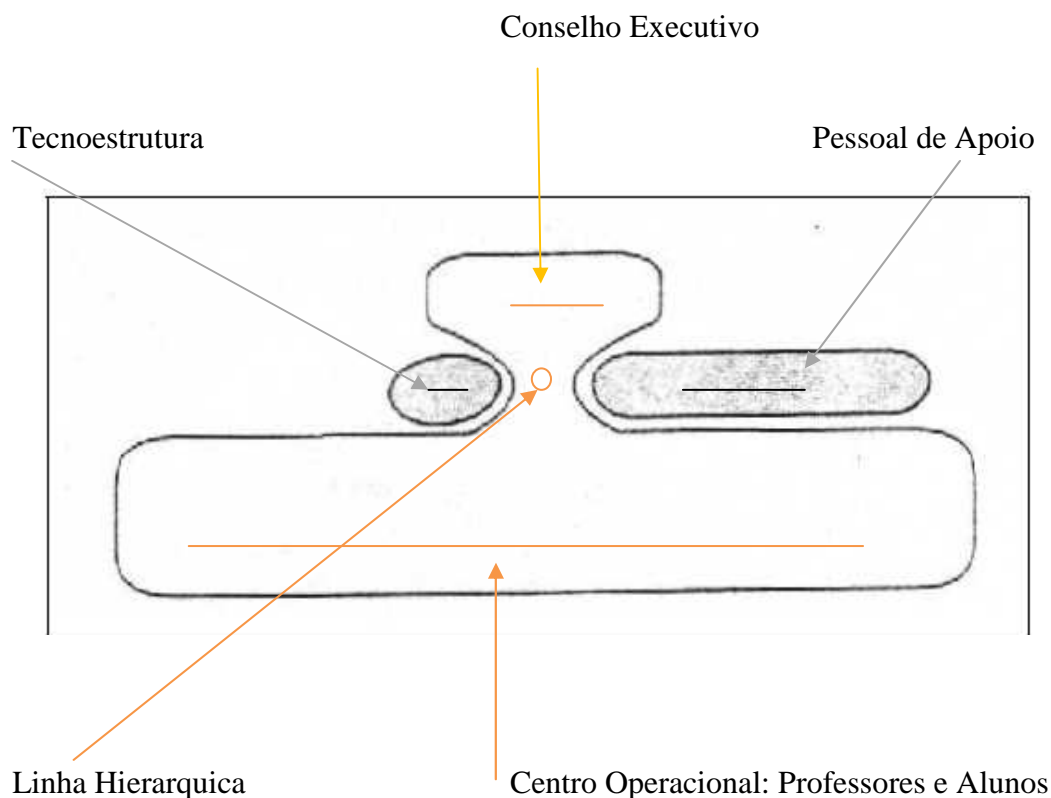
A Escola tem encarnado num modelo de Burocracia Profissional, isto significa que tem atribuído muita importância aos profissionais de produção, aos quais tem sido atribuída uma elevada autonomia no seu estatuto, sendo o ideal num sistema normativo, no qual, o objectivo principal da organização é a produção com propósitos de reprodução. A teoria das organizações de Mintzberg aborda seis partes da estrutura organizacional existentes, o Vértice Estratégico, a Linha Hierárquica, o Centro Operacional, a Tecnoestrutura e o Pessoal de Apoio (auxiliar). O Vertice Estratégico da organização, é o topo da hierarquia onde se tomam as decisões e é neste vértice que se planeia o processo de produção, numa organização escolar, considera-se parte desta estrutura, o Conselho Executivo ou a Direcção.

Na Tecnoestrutura estão os analistas que não se encontram directamente envolvidos na produção, estes têm a capacidade de observar e avaliar todo o sistema, sabendo como este está a funcionar e comunicam as necessidades aos gestores da linha hierárquica. Existem dificuldades em enquadrar esta estrutura no contexto escolar, porque os próprios gestores são os professores e/ou a direcção da Escola.

Posteriormente vem a Linha Hierárquica, cuja sua principal função é a ligação de todos os elementos da estrutura organizacional. Numa Escola esta linha encontra-se entre a Direcção e os Professores, no entanto não é possível a sua clara evidência. O processo de produção ocorre no Centro Operacional, o produto desta estrutura organizacional (Organização Escola) não se trata de um bem, mas de um serviço, que é a Aprendizagem dos jovens. Os professores são os operacionais e são eles que produzem, ou seja, “promovem a produção das aprendizagens dos alunos”.

Numa outra parte da estrutura da organização está o Pessoal de Apoio, aqui estão os indivíduos que dão a conhecer a organização, não estando directamente relacionados com o processo de produção. O Pessoal de apoio tem a função de sustentar e promover todo o processo de produção, numa empresa, a gestão de promover está no departamento de Marketing. Numa Escola do ensino secundário em Portugal esta parte da estrutura é composta pelos funcionários Administrativos, pessoal de Refeitório, Biblioteca, Psicólogo, Auxiliares de Acção Educativa e outros indivíduos (lima, 2001).

Fig. 2 Desenho Organizacional: Burocracia Profissional



A ideologia da Escola comporta aspectos como a cultura, os valores, a tradição e as normas. Existem estudiosos como Barroso (2004) que abordam a Escola sob diferentes perspectivas relativamente à Cultura Organizacional, a perspectiva funcionalista, a perspectiva estruturalista e a perspectiva interaccionista. Numa perspectiva funcionalista, a instituição educativa é um transmissor de cultura provinda do exterior e que se reflecte nos princípios, finalidades e normas, que o poder político determina. O poder político determina a base do processo educativo e aculturação das crianças e dos jovens. Numa perspectiva estruturalista, a cultura escolar é produzida pela forma e estrutura escolar seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc. Outra perspectiva por Barroso é a perspectiva interaccionista, a cultura escolar é a cultura organizacional da escola, considerando-se cada escola um caso particular, podendo-se falar de uma cultura própria do âmbito da Escola e do Sistema Educativo, que reflecte todo um conjunto de

práticas, valores e crenças, que são partilhados por todos os indivíduos que interagem na Escola.

4. Desempenho Escolar

4.1. Desempenho Escolar: insucesso escolar e sucesso escolar

O Desempenho escolar é uma das problemáticas centrais das organizações escolares, e para Araújo (2002), o desempenho escolar depende de três factores: da instituição escolar (características físicas, pedagógicas, qualificação do professor) da família (nível de escolaridade dos pais, presença dos pais e interação dos pais com escola e deveres) e do próprio indivíduo. É a partir destas três realidades que se analisa bom ou mau desempenho escolar do aluno. A problemática colocada nesta investigação implica analisar a proveniência do meio cultural do indivíduo, mais concretamente o grau de escolaridade dos familiares (pai e mãe) dos alunos.

Marujo, Neto, Caetano e Rivero (2007) expressaram de forma clara o caminho da Psicologia Positiva ao afirmar que esta se insere no estudo das experiências do ser humano, relacionadas com características positivas individuais e/ou de Instituições.

Na Organização Escola, é relevante o estudo de experiências do indivíduo, no âmbito do seu desempenho, no caso escolar, podemos dizer que poderá suceder-se um desempenho do aluno com sucesso ou insucesso escolar. Este desempenho a nível micro-organizacional (aluno) é possível de ser objectivado através de tarefas escolares, que são tarefas na sua grande parte de memorização, e segundo Welch & West (1995), a força psicológica auto-eficácia tem uma relação positiva com as tarefas de memória.

O insucesso escolar é atribuído ao facto dos alunos não atingirem as metas de fim dos ciclos dentro dos limites temporais estabelecidos, que se traduz nas taxas de reprovação, repetência e abandono escolar, este é o insucesso que é institucionalizado, no entanto existe outro insucesso não quantificável. Este insucesso não quantificável é referente à (des) adequação dos conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes factores com as necessidades do sistema social, essencialmente do sistema político, cultural e económico (Benavente, 1990).

Quanto ao sucesso escolar é atribuído às medidas políticas e administrativas, ao papel da Escola, ao papel da família, e ao aluno. O sucesso escolar decorre das Políticas de Educação, eis algumas: “Alteração / adequação dos conteúdos programáticos às diferentes populações escolares; Contemplar a heterogeneidade dos alunos que entram na escola procurando maximizar o que cada um nela procura em articulação com as necessidades / possibilidades que a sociedade dispõe; Alteração dos processos de avaliação, a qual deve ter efeitos pedagógicos e certificar o grau de conhecimentos de forma não comparativa nem eliminatória”. A Escola tem um papel de contribuição no Sucesso escolar, compete aos professores orientar o aluno na aquisição e organização no conhecimento do meio envolvente, no acesso às formas de pensamento características da idade, na exploração das aptidões, na descoberta de centros de interesse pelo o aluno (Benavente, 1990).

A Escola no seu todo físico, administrativo, político, cultural, social e económico tem o papel de contribuir para o sucesso escolar do aluno.

No entanto, a Escola sozinha não consegue combater o insucesso escolar, é por isso, que é necessário o apoio familiar no processo educativo, à família tem de se dar o devido apoio, com a sua integração nos órgãos de gestão, na participação de actividades escolares (...). O problema do insucesso escolar tem por vezes como base a descontinuidade entre a escola e a família, muitas vezes os pais separam estas duas realidades, a escola e a família, não ocorrendo comunicação entre estas duas realidades. Por vezes, os pais não valorizam a cultura da escola e vice-versa, e desta forma estão a contribuir a caminhada para o insucesso escolar dos seus filhos. Existem outras situações como as atitudes dos pais com os filhos (ser muito ou pouco exigente), a realização das tarefas escolares, os hábitos alimentares, o horário de deitar e levantar, o encorajamento em contexto familiar, o papel dos pais, e a influência das relações do casal, entre outras circunstâncias. O sucesso escolar ou insucesso escolar é atribuído também ao Aluno, existem diversas variáveis a ter em conta, com aspectos genéticos, hereditários, neurológicos, fisiológicos, sensoriais-motores, percepção e atenção, linguagem, inteligência (nos seus múltiplos factores), dimensão afectiva e motivacional, personalidade (locus de controlo, autoconceito, atribuições causais, etc.), interação familiar e social, idade, sexo e raça, entre outras variáveis (Benavente, 1990).

4.2. Desempenho escolar e *Capital Psicológico Positivo*

4.3. Desempenho Escolar e a Auto-Eficácia

A auto-eficácia percebida pelo aluno é um factor de composição de mecanismos psicológicos como a motivação. Bandura (1977) realizou estudos sobre a conceptualização e operacionalização deste conceito e foi o primeiro impulsionador neste campo. Assim, para ele, as crenças de auto-eficácia do aluno estão relacionadas com o termo de expectativas vinculadas ao Self (Bandura, 1986).

Por seu lado, os estudos de Pintrich e Schunk (1996), concluíram que, os alunos com fortes crenças sobre a sua auto-eficácia, obtinham melhores resultados na resolução de problemas de matemática e testes de leitura, do que, aqueles que tinham crenças de auto-eficácia mais fracas. Concluiu-se, ainda, que as crenças de auto-eficácia prediziam o nível de performance nas aprendizagens, até mesmo quando as variáveis como as habilidades cognitivas e desempenho passado estavam controladas.

Por isso, auto-eficácia é um processo que tem uma acção de facilitação de engajamento cognitivo, perante isto, os resultados de desempenho dos alunos com níveis altos de crenças de auto-eficácia são resultados de desempenho escolar superiores àqueles alunos com poucas crenças de auto-eficácia. Isto segundo os estudos de Pintrich & De Groot (1990), que ainda verificaram correlação entre as crenças de Auto-Eficácia e o uso de estratégias de auto-regulação.

4.4. Desempenho Escolar e a Resiliência

O desempenho escolar também tem sido estudado mediante os níveis de resiliência académica do aluno. Segundo Luthar (1993), existem 3 tipos de resiliência: académica, social e emocional, estes 3 tipos podem não abranger todos os tipos de resiliência. A resiliência académica pode ser observada pelo desempenho escolar (notas) e interesse nas tarefas escolares e culturais.

Para Gizir e Aydin (2009), as expectativas que os familiares formam sobre o aluno e as relações na escola são factores externos de previsão da resiliência académica. Estes autores referem que os factores internos de protecção têm uma correlação positiva sobre as habilidades académicas (bem como uma correlação positiva com uma alta

aspiração educacional, uma compreensão empática; um locus de controlo interno e uma elevada esperança para o futuro).

Existem crianças em idade escolar que podem apresentar condições de risco, no entanto, poderão superar as suas pré-disposições para a desadaptação, por factores provindos da família e da comunidade, que são factores protectores. Um vínculo, da criança, com uma pessoa emocionalmente estável e competente, que esteja atenta às suas necessidades, irá potenciar a criança, a superar dificuldades de adaptação, por exemplo, se na escola existir um professor mais atento às necessidades da criança, e que a encorage a ter confiança, autonomia e iniciativa, poderá atenuar os efeitos do núcleo familiar (Wang & Haertel, 1995).

Melillo, Estamati e Cuestas (2001), realizaram estudos, onde analisaram as características emocionais e as habilidades sociais dos jovens, que tinham níveis de resiliência mais elevados, e concluíram que estes jovens tinham as seguintes características: eram jovens responsáveis, autónomos, motivados para a realização de tarefas, sabiam resolver os seus problemas, tinham boas relações interpessoais, tinham empatia, tinham interesses partilhados com pelo menos um amigo, estabeleciam para si objectivos, sentiam-se com auto-eficácia, tinham humor, autoconceito positivo e um locus de controlo interno.

Os estudantes com níveis de resiliência, mais elevados, em contexto escolar, apresentam características de competência cognitiva, escolar e capacidade de atenção e concentração (Wang & Haertel, 1995; Werner, 1993).

Os pais (pai e mãe) são figuras centrais e muito importantes no desenvolvimento das crianças, a relação de cuidado e afecto, é um factor protector, e estabelecedor de comportamentos resilientes. O modelo de relação que os progenitores estabelecem com os seus filhos, a forma como disciplinam, a forma como realizam punições e recompensas e como se comunicam entre si, geram um clima emocional (Darling & Steinberg, citado por Cecconello, De Antoni & Koller, 2003).

Um estilo parental, que promova condições para a resiliência, implica a aceitação do outro, como a ele próprio, como ser humano. A prevenção primária começa nas famílias, como estabelecimento de relações de confiança e afectividade, no entanto, a escola pode promover uma prevenção a outro nível, a figura de um professor ou mesmo programas sociais poderão ajudar a melhorar os níveis de resiliência dos alunos (Melillo, 2004).

4.5. Desempenho Escolar e a Esperança

Por vezes, pensa-se que as habilidades e a inteligência são os únicos factores que determinam o sucesso académico de um aluno, mas, segundo Dweck (1999), estes não são os únicos factores existentes. Estudos de Snyder, Harris, Anderson, Holleran, Irving e Sigmon (1991) indicam que existe uma relação positiva entre a esperança e a capacidade na resolução de problemas. Segundo, Conti (2000), a focagem do aluno na resolução de problemas aumenta a probabilidade de este alcançar os seus objectivos académicos com sucesso (2002, citado por Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers, Adms III e Wiklund).

Os estudantes necessitam de recursos que os ajudem a desenvolver o seu potencial, esta ajuda não está relacionada com desempenho escolar, mas com o seu bem-estar psicológico e emotivo que é potenciador de êxito. Organizações que promovam este tipo de ajuda psicológica com conselheiros estarão a aumentar forças individuais como a Esperança entre outras, que irão trazer benefícios no desempenho organizacional (Pedrotti, Edwards & Lopez, 2008).

Estudos de Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers, Adms III e Wiklund (2002), referem que existe uma relação positiva entre os níveis de esperança e a noção de auto-eficácia e auto-estima nas crianças. Indivíduos com níveis elevados, de esperança são mais criativos e motivados, seguem as suas próprias ideias em detrimento de ideias de outros. Estas pessoas têm uma perspectiva do futuro mais optimista, pois, centram-se nos sucessos que obtiveram no passado e não nos fracassos, quando pretendem alcançar certo objectivo. Os alunos, que têm níveis de esperança baixos, sofrem de ansiedade com mais intensidade, que os alunos que têm níveis de esperança mais elevados. Muitas das vezes, esta ansiedade provem, do facto dos alunos não realizarem um “*feedback*” (Onwuegbuzie, 1998) sobre os acontecimentos académicos passados, pois a constacção com os fracassos permitir-lhes-á melhorarem as suas fraquezas (2003, citado por Snyder, Lopez, Shorey, Rand e Feldman).

Os estudantes que pensam nos seus fracassos e aprendem com eles, são alunos que acreditam nas suas capacidades, e perante insucessos e fracassos, não denigram as suas capacidades, quando pensam sobre o assunto, escolhem estratégias de atribuição relacionadas com o esforço, como seja a seguinte, exemplo: não identificaram o estudo correcto, a esperança está, segundo os estudos de Snyder, Lopez, Shorey Rand e Feldman (2003) relacionada positivamente com o desempenho escolar.

4.6. Desempenho Escolar e Optimismo

O optimismo é outra das dimensões relevantes, como todas as outras dimensões, do capital psicológico positivo, esta tem reflexos no comportamento. O optimismo tem uma relação positiva com o sucesso nas tarefas escolares correntes, realizadas pelos estudantes, e exerce um papel importante no ajustamento psicológico do estudante (Shepperd, Maroto & Pbert, 1996). Para Chang (1998) os alunos mais optimistas, têm melhor ajustamento psicológico e psicofisiológico que aqueles que têm níveis menos pensamentos optimistas.

Existem estudos, mais recente, como os de El-Anzi (2005), que concluíram com os dados analisados, que existe uma correlação positiva entre os resultados académicos e o optimismo, e que existe uma correlação negativa, dos resultados académicos com o pessimismo. Há por parte dos estudantes, com níveis de optimismo mais elevados, uma maior tolerância, na resolução de problemas, e como tal, obtêm melhores resultados académicos.

Estes alunos antecipam os bons acontecimentos, e os alunos pessimistas, antecipam geralmente, acontecimentos negativos (Scheir & Carver, 1985).

Os indivíduos que são mais optimistas empregam estratégias de “*coping*” diferentes, quando estão perante situações de exames ou situações de stress. Os estudos de Scheir e Carver (1985) são reveladores da existência de uma correlação positiva, entre o optimismo e o “*active coping*” (automático). As pessoas mais optimistas utilizam “*active steps*” (passos) eficazes perante a confrontação de problemas, e como tal, obtêm resultados, diferentes daqueles, que não utilizam este tipo de mecanismo psicológico. Tomam medidas, para prosseguirem o caminho por eles pretendido, e posteriormente, obtêm os efeitos esperados.

Quando estão perante situações em que poderão estar condenados ao fracasso, os optimistas podem não saber quando desistir, este excesso de confiança pode causar dificuldades de aceitação, não reagindo negativamente. Outra das estratégias de “*coping*” aplicadas por estas pessoas, é a busca por parte destes indivíduos de um suporte social.

4.7. Desempenho Escolar e Escolaridade de pais (pai e mãe)

Os alunos, no seu todo, perante alguns estudos, usam diferentes atribuições causais, para explicar os seus sucessos e fracassos académicos, e estas atribuições na adolescência, têm interação com as habilitações académicas dos pais, dos alunos.

Constatou-se, no estudo de Almeida e Barca (2005), que as habilitações académicas dos pais (pai e mãe) tinham interação com a atribuição causal por parte dos alunos. Verificaram estes autores, que perante fracassos escolares, existiam alunas a realizarem a atribuição causal, falta de capacidades, esta situação ocorria com maior percentagem, quando os pais das alunas tinham menos habilitações escolares. Os alunos, do género masculino, não utilizam tanto esta atribuição causal. Quando os pais tinham a escolaridade básica, as alunas não recorriam tanto, ao estilo atribucional, falta de capacidades. Mas, nos casos, em que os pais dos alunos tinham habilitações académicas ao nível do ensino superior, o estilo atribucional causal usado era distinto, os bons resultados não estavam relacionados com o factor sorte, mas com o seu esforço nessa tarefa escolar. Quando os fracassos surgiam, eram atribuídas causas relacionadas com a falta de esforço, utilizado nessa tarefa.

A escolaridade dos pais (pai e mãe) é uma variável importante no desempenho dos alunos, bem como a percepção da suas capacidades académicas e a atribuição causal que utilizam perante os sucessos e fracassos académicos (Barca, Peralbo & Muñoz, 2003).

As Hipóteses para esta nossa investigação foram construídas tendo em conta aspectos da realidade da população escolar, realidades como a diversidade social, económica, cultural e etária.

Os estudos de Green, Medlin e Whitten (2004) em organizações fabris, investigaram a relação entre as variáveis optimismo e desempenho organizacional. Os funcionários fabris com mais optimismo em contexto laboral eram os que representavam nas organizações fabris níveis de desempenho mais elevados, ou seja, contribuíam com mais produtividade que os funcionários menos optimistas.

No campo educacional, os estudos de El-Anzi (2005) concluem a existência de uma relação positiva entre os resultados académicos e o optimismo. Existe por parte dos

estudantes com níveis de optimismo mais elevados uma maior tolerância, na resolução de problemas, e como tal, obtêm melhor desempenho escolar.

Hipótese 1: O optimismo dos alunos tem um impacto positivo no desempenho escolar dos alunos do 8º ano e 11º ano de escolaridade.

Os estudiosos Luthans, Avolio, Walumbwa e Li (2005), revelaram após a aplicação do constructo resiliência em contexto organizacional, concluíram que os colaboradores com mais potencial de resiliência, que eram aqueles que mantinham níveis superiores no seu desempenho laboral, isto em comparação com colaboradores com níveis de resiliência mais baixos.

Os autores Wang e Haertel (1995), e Werner (1993) após a realização de estudos no âmbito escolar analisaram que os estudantes com níveis de resiliência mais elevados, eram aqueles que apresentavam mais competência cognitiva escolar, mais capacidade de atenção e concentração.

Hipótese 2: A resiliência dos alunos tem um impacto positivo no desempenho escolar dos alunos do 8º ano e 11º ano de escolaridade.

Em contexto organizacional, Stajkovic e Luthans (1998) concluíram com as suas investigações a importância da força psicológica auto-eficácia dos colaboradores e a relação positiva com os níveis de performance, em contexto laboral.

No campo educacional, os estudos de Pintrich e Schunk (1996), concluíram que, os alunos com fortes crenças sobre a sua auto-eficácia, obtinham melhores resultados na resolução de problemas de matemática e testes de leitura, do que, aqueles que tinham crenças de auto-eficácia mais fracas. Concluiu-se, ainda, que as crenças de auto-eficácia prediziam o nível de performance nas aprendizagens, até mesmo quando as variáveis como as habilidades cognitivas e desempenho passado estavam controladas.

Um estudo longitudinal mais recente de Majer (2009) sugere que a auto-eficácia percebida é um importante recurso cognitivo no desempenho: uma análise longitudinal à auto-eficácia e características sócio-demográficas em estudantes universitários, numa população étnica diversificada, sugere que a auto-eficácia no

desempenho escolar é um importante recurso cognitivo numa população heterogénea, tendo efeitos positivos no desempenho escolar.

Hipótese 3: A auto-eficácia dos alunos tem um impacto positivo no desempenho escolar dos alunos do 8º ano e 11º ano de escolaridade.

A importância do constructo esperança, que é outra das forças psicológicas do *Capital Psicológico Positivo* tem estudos que sustentam uma relação positiva, da esperança com o desempenho dos indivíduos em contexto laboral. Como prova desta relação, temos o estudo de Youssef (2004), que demonstrou após investigações que os níveis de desempenho dos colaboradores e também gestores das organizações, quando imbuídos pela força psicológica esperança em contexto laboral, obtinham melhores níveis de performance. Sendo que, existia uma relação positiva com a performance dos colaboradores.

A importância da relação entre esta duas variáveis, também se constata no campo educacional, os autores de Snyder, Harris, Anderson, Holleran, Irving e Sigmon (1991), realizaram um estudo longitudinal de 6 anos e durante o tempo de investigação analisaram os níveis de esperança dos estudantes. Concluíram sobre os dados obtidos que os estudantes com níveis de esperança elevados eram os que alcançavam o diploma de graduação, e os que tinham níveis de esperança baixos não persistiam tanto nos estudos.

A esperança segundo os estudos de Snyder, Lopez, Shorey Rand e Feldman (2003) está relacionada positivamente com o desempenho escolar. Os estudantes que pensam nos seus fracassos e aprendem com eles, são alunos que acreditam nas suas capacidades, e perante insucessos e fracassos, não denigram as suas capacidades, quando pensam sobre o assunto, escolhem estratégias de atribuição relacionadas com o esforço, como seja a seguinte, exemplo: não identificaram o estudo correcto.

Hipótese 4: A esperança dos alunos tem um impacto positivo no desempenho escolar alunos do 8º ano e 11º ano de escolaridade.

Os autores Almeida e Barca (2005), nos seus estudos analisaram as habilitações académicas dos pais (pai e mãe) dos alunos do ensino básico. Os dados recolhidos fizeram com que estes autores obtivessem as seguintes conclusões, após vários

fracassos escolares, existiam alunas a usar atribuições causais, como seja, a falta de capacidades, esta situação ocorria com maior percentagem, quando os pais das alunas, não tinham habilitações escolares. Quando os pais tinham a escolaridade básica, as alunas não recorriam tanto, ao estilo atribucional: falta de capacidades. Mas, nos casos, em que os pais dos alunos tinham habilitações académicas ao nível do ensino superior, o estilo atribucional causal usado era distinto, os bons resultados não estavam relacionados com o factor sorte, mas com o seu esforço nessa tarefa escolar. Quando os fracassos surgiam, eram atribuídas causas relacionadas com a falta de esforço, utilizado nessa tarefa.

A escolaridade dos pais (pai e mãe) é uma variável influenciadora no desempenho dos alunos, bem como a percepção da suas capacidades académicas e a atribuição causal que utilizam perante os sucessos e fracassos académicos (Barca, Peralbo & Muñoz, 2003).

Hipótese 5: A escolaridade dos pais (pai e mãe) tem um impacto positivo no desempenho escolar dos filhos.

5. Método

5.1 Design

Nesta investigação as variáveis aplicadas foram as dimensões do *Capital Psicológico Positivo*: a esperança, o optimismo, a resiliência e a auto-eficácia; o desempenho escolar e a escolaridade de pais, todas elas comportaram-se de forma dependente e/ou independente. Foi aplicado nesta investigação o tipo de estudo exploratório com um propósito correlacional (e/ou descritivo) sobre as diferentes variáveis (Haslam & Macgarty, 2003). O estudo insere-se numa pesquisa transversal, no sentido, em que recolhemos dados num só momento, num tempo único, temos como objectivo, a descrição das variáveis e a sua análise e incidência e inter-relação num dado momento. Como modelo transversal subdivide-se em modelo: exploratório, descritivo e correlacional (Sampieri, 2006), sendo este o modelo aplicado na investigação.

5.2. Caracterização do Contexto Social, Económico, Cultural e Demográfico

Este trabalho de investigação foi aplicado numa Escola do Ensino Básico e Secundário, que iniciou o seu funcionamento, no ano lectivo de 1988/1989. Esta escola, pertence ao concelho de Sintra, situa-se numa zona residencial “dormitório”. A Escola do Ensino Básico e Secundário está situada no concelho de Sintra e a sua população escolar provém na maioria de zonas da periferia de Lisboa, como Belas, Queluz, Monte Abraão e Massamá.

O espaço urbano no qual a escola está inserida é uma zona residencial “dormitório”, cuja população em grande maioria é jovem, com formação académica média/superior e que trabalha, em grande parte no sector dos serviços na área de Lisboa.

Existem casos de alunos com proveniência de famílias de imigrantes (percentagem apurada foi de 14%), esta população imigrante escolar tem carências económicas e a sua proveniência é de países Africanos de língua oficial portuguesa, do Brasil e de países de Leste. Quanto ao grupo cultural e étnico verificou-se que cerca de 20% da população desta escola, é descendente de imigrantes. Grande parte desta população de imigrantes é de origem dos PALOP, existindo poucos alunos de outros países, estes dados foram obtidos segundo dados do Ministério de Educação.

Após a investigação de dados estatísticos (2007/2008) recolhidos sobre informações provenientes do Ministério da Educação, descobrimos as habilitações académicas (nível cultural) dos parentes dos alunos do ensino secundário e ensino básico, da escola secundária, na qual foi realizado este estudo. Segundo, dados estatísticos relativamente à escolaridade dos pais (pai e mãe) desta população escolar, ou seja, o estatuto cultural dos pais (pai e mãe) constatou-se após a análise de documentação do Ministério da Educação, que o nível de habilitações mais elevado ocorria no género masculino (pais dos alunos). A escolaridade dos pais destes alunos era o ensino secundário/12º ano de escolaridade. Posteriormente, analisou-se a escolaridade das mães e verificou-se que era o 3º ciclo completo/9º ano de escolaridade análise de dados de Ministério de Educação. Estes foram os dados referentes aos pais (pai e mãe) dos alunos do ensino secundário.

Quanto aos dados estatísticos, da escolaridade dos pais (pai e mãe) dos alunos do ensino básico, verificou-se que o nível mais elevado de escolaridade, teve ocorrência nas habilitações académicas no género masculino, com escolaridade ao nível do ensino secundário/12º ano de escolaridade. De seguida, ao analisarmos as habilitações

académicas no género feminino as mães dos alunos do ensino básico, verificou-se, que o nível de escolaridade era o 3º ciclo completo/9º ano de escolaridade, isto também dados do Ministério de Educação.

Fomos ainda analisar, os dados estatísticos, referentes à profissão dos pais, ou seja, o estatuto sócio-profissional económico das famílias. Verificamos que mais de 50% dos progenitores trabalham no ramo do comércio e serviços, num degrau mais abaixo de percentagem, os progenitores destes alunos, têm profissões técnicas e encontram-se estabelecidos nos quadros das empresas. As restantes percentagens encontram-se dispersas entre profissões na indústria, militares, professores, reformados, domésticas e desempregados. Existe uma percentagem de 10 a 15% de alunos apoiados pela Acção Social Escolar, são alunos com carências económicas, cujo, os progenitores têm empregos precários e pouca escolaridade. Estes alunos vivem na zona da periferia da Escola, e provêm de famílias originárias de países estrangeiros. Todos dados referidos são de proveniência de estudos do Ministério de Educação.

5.3 Participantes

Participaram 85 sujeitos alunos dos 8º e 11º anos de escolaridade do ensino diurno, de ambos os géneros, que frequentam uma escola do ensino público oficial do Concelho de Sintra. Destes 85 participantes, apenas foram considerados válidos 72 questionários, sendo assim a nossa amostra composta por um N=72.

Os anos de escolaridade seleccionados para este estudo estão separados por 3 anos, porque foi considerado que nestes níveis os alunos já se encontram adaptados ao ciclo de escolaridade que frequentam, permitindo-nos observar a relação do Capital Psicológico Positivo e o desempenho escolar.

As turmas observadas foram escolhidas ao acaso, do universo disponível não tendo sido excluído nenhum aluno dessas turmas.

Procurou-se obter uma amostra heterogénea e aleatória quanto ao ano de escolaridade e ao género, de forma a que a relação entre as variáveis em presença pudessem ser estudadas em indivíduos distintos e se pudesse testar a existência ou não de diferenças entre os grupos (Faria, 1998).

A média de idades dos alunos do 8º ano de escolaridade foi de 15 anos de idade e a média de idades dos alunos do 11º ano de escolaridade foi de 17 anos de idade.

Quadro 1: Distribuição da Amostra

Ano	Masculino	%	Feminino	%	n	%	N	%	Valores Omissos-%
8°	18	40,01%	22	48,90%	40	88,90%	45	100%	11,10%
11°	11	27,50%	21	52,50%	32	80%	40	100%	20%

5.4 Instrumentos de medida aplicados

O instrumento utilizado para recolher os dados sobre o *Capital Psicológico Positivo* dos indivíduos, foi o seguinte “*PsyCap Questionnaire (PCQ)*”, sendo assim designado e validado pelos seus autores Luthans, Youssef, e Avolio, 2007.

Este instrumento foi estudado a partir de escalas estabelecidas, publicadas e anteriormente testadas da esperança (Snyder et al., 1996), o optimismo (Scheirer, Carver & Bridges 1985), a resiliência (Wagnild & Avolio, 1993) e autoconfiança (Parker, 1998), e respectivas escalas, tendo sido retirados 6 itens de cada escala e adaptadas pelos autores Luthans, Youssef e Avolio (2007) ao contexto organizacional.

O “*PsyCap Questionnaire*” é um constructo constituído por 4 subescalas (esperança, auto-eficácia, resiliência e optimismo), cada uma composta por 6 itens cada, num total de 24 itens. Todos os itens da escala foram medidos utilizando uma escala de Likert de 6 pontos escala: discordo muito (1), discordo (2), discordo pouco (3), concordo pouco (4), concordo (5) e concordo muito (6).

Para a utilização e aplicação do “*PsyCap Questionnaire*” ao estudo, foram efectuadas algumas adaptações a fim de reduzir as possibilidades de desvios na avaliação: foi traduzida a versão do questionário de Inglês para Português e seguidamente a versão portuguesa foi novamente traduzida para Inglês. Foram comparadas as duas versões e a terminologia discutida, para posterior aplicação a adolescentes.

Os itens das dimensões do *Capital Psicológico Positivo* foram os seguintes, na sub-escala auto-eficácia: itens: 22; 17; 18; 20; 19; 21. Na sub-escala esperança os itens foram: 24; 9; 4; 6; 2; 5. Na sub-escala optimismo os itens foram: 3; 15; 10; 14; 7; 8. Na sub-escala resiliência os itens foram: 13; 23; 11; 12; 1; 16.

Para avaliar o desempenho escolar dos alunos dos ensinos Básico e Secundário, aplicou-se a medida de tendência central, a média aritmética do ano lectivo anterior a todas as disciplinas e utilizamos a seguinte: escala do 8º ano: 2 valores - não satisfaz; 3 valores - satisfaz; 4 valores – bom; 5 valores - muito bom. A aproximação das escalas fez-se através dos seguintes intervalos, tendo em conta que as notas avaliativas do 11º ano encontram-se num intervalo de 1 valor a 20 valores, eis então o intervalo: não Satisfaz (1 a 9 valores); satisfaz (10 a 13 valores); bom (14 a 16 valores) e muito bom (17 a 20 valores).

Para avaliarmos e testarmos a escolaridade dos pais (pai e mãe) utilizou-se a seguinte escala: Ensino Básico (atribuição de valor 1); Secundário incompleto (atribuição 2); Secundário completo (atribuição 3); Ensino Superior (atribuição 4).

Após a realização das escalas métricas passamos ao procedimento de recolha de dados na organização Escola.

5.5 Procedimentos de recolha de dados

Inicialmente foi necessário apreender o contexto da investigação, tendo sido identificada e escolhida uma amostra onde o Capital Psicológico Positivo fosse determinante no Desempenho Escolar dos alunos de uma Escola do Ensino Básico e Secundário, bem como o estatuto sócio-cultural dos alunos e a sua origem étnica.

Inquiriu-se uma amostra aleatória de 85 alunos no total, composta por alunos do 8º ano de escolaridade e 11º ano de escolaridade. A cada aluno foi entregue um questionário que se destinava a medir o nível de “*PsyCap*”, bem como, obter informações sobre a média das notas de todas as disciplinas do currículo escolar do ano lectivo anterior (2008/2009) e dados sócio-demográficos.

Para que não ocorressem desvios nas respostas aos alunos foi-lhes dito que não existiam questões verdadeiras ou falsas.

O procedimento de recolha de dados foi o seguinte:

1. A investigadora dirigiu-se à Escola do Ensino Básico e Secundário após alguns contactos e e-mails, explicando a pretensão do estudo e a colaboração de professores e alunos.

2. A cada Professor foi entregue uma carta com a explicação da intenção do estudo, bem como informando a pretensão do estudo quanto ao anonimato de alunos, professores e Escola.

3. As respostas aos questionários foram obtidas no momento da entrega.

Sublinha-se que neste estudo, houve o cuidado de manter seguro o anonimato dos participantes, mesmo a própria Escola.

Os alunos não foram excluídos mediante critérios, todos os dados dos participantes foram recolhidos e tidos em conta.

Resultados

Qualidades Métricas do Instrumento

5.1 Fidelidade

A fidelidade segundo os autores Almeida e Freire (1997) é o grau de confiança e exactidão que se pode ter na informação obtida, apresentando-nos o conceito de estabilidade ou consistência interna dos resultados.

Determinou-se a consistência interna dos itens com recurso ao alfa de cronbach, utilizando a comparação (correlação) de cada item da escala com os restantes, o valor de alpha de cronbach encontra-se entre 0 e 1.

Para alguns autores como Nunnaly (1978), desde que ultrapasse o valor de 0,7, pode ser considerado como possuindo valor mínimo aceitável para alpha de Cronbach.

Os respectivos outputs de confiabilidade estatística e estatística do item total permitiram retirar analisar resultados.

Iniciamos com o apuramento de resultados de alpha Cronbach do factor resiliência, com os respectivos 6 itens, e verificamos um baixo alpha de Cronbach = 0,474, bem como o item_13_resiliência invertido, num próximo apuramento de resultados inverteu-se este item_13_resiliência, num entanto o apuramento ainda não alcançava o pretendido, em consequência desse mesmo resultado retirou-se o item_13_resiliência, assim obteve-se alpha Cronbach = 0,574. No factor esperança e respectivos 6 itens, observou-se alpha Cronbach = 0,800. No factor optimismo e respectiva correlação matrix inter-item dos respectivos 6 itens de optimismo observou-se alpha Cronbach = 0,641, no entanto, antes do apuramento deste valor de alpha, recorreremos à inversão de itens: item_15_ optimismo e item_7_ optimismo.

No factor auto-eficácia, obteve-se alpha Cronbach = 0,823. No seu todo correspondente ao *Capital Psicológico Positivo*, o teste composto pelos 24 itens, obteve um alpha de Cronbach = 0,836, o que segundo o autor Nunnaly (1978), é um valor aceitável visto estar acima de 0,70.

Tabela 1 – Confiabilidade estatística

Variáveis	Cronbach's Alpha	N dos Itens
Resiliência	0,574	6
Esperança	0,8	6
Optimismo	0,641	6
Auto-Eficácia	0,823	6
PsyCap	0,836	24

5.2 Validade

A validade é um conceito aplicado para apurarmos as qualidades métricas do instrumento aplicado nesta investigação, para os autores Almeida e Freire (1997) a validade é definida como a capacidade que um determinado instrumento possui, para medir aquilo que se destina medir. Nesta investigação pretendeu-se avaliar, a validade da escala métrica aplicada no estudo.

Para concluirmos sobre a possibilidade de realização da análise factorial recorreu-se aos testes Kaiser-Meyer-Olkin e Bartlett's test de esfericidade. Com os resultados apurados dos testes: KMO = 0,807 > 0,50) e teste de esfericidade de Bartlett (Sig. = 0,00 < 0,05) concluiu-se a possibilidade de realização de análise factorial, visto o intervalo KMO estar entre 0 e 1, com um valor elevado, o que significa que existe grande adequação, visto o valor ser superior a 0,7 (Anderson, Hair, Tatham & Black, 1998).

Tabela 2 - KMO e Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	0,807
Bartlett's Test of Sphericity	725,119
Approx. Chi-Square	
df	276
Sig.	0

Na tabela das comunalidades composta pela coluna de extracção que representa a proporção da variância compartilhada para cada variável em percentagem, permitiu-nos verificar, por exemplo, que o item 1_resiliência partilha em 85,9% da sua variância com outros itens, tendo sido aquele com maior percentagem, o item 4_Esperança foi aquele que teve uma menor percentagem de partilha.

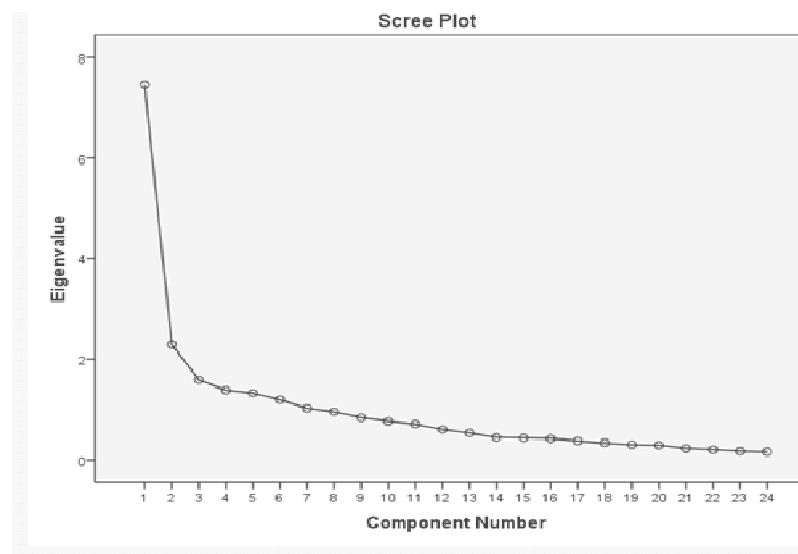
Tabela 3 - Variação total explicada

Factores	Valores Próprios			Soma da extracção de cargas ao quadrado	
	Total	Total	Cumulativo %	Total	% de Variação
1	7,46	31,084	31,084	7,46	31,084
2	2,292	9,551	40,635	2,292	9,551
3	1,589	6,619	47,254	1,589	6,619
4	1,384	5,766	53,02	1,384	5,766
5	1,325	5,52	58,539	1,325	5,52
6	1,191	4,962	63,502	1,191	4,962
7	1,024	4,265	67,766	1,024	4,265
8	0,954	3,975	71,742		
9	0,838	3,492	75,234		
10	0,766	3,193	78,427		
11	0,707	2,947	81,374		
12	0,602	2,51	83,884		
13	0,532	2,217	86,101		
14	0,443	1,844	87,945		
15	0,433	1,806	89,751		
16	0,42	1,749	91,5		
17	0,371	1,547	93,047		
18	0,332	1,381	94,429		
19	0,298	1,241	95,669		
20	0,286	1,194	96,863		
21	0,226	0,941	97,803		
22	0,201	0,836	98,639		
23	0,169	0,705	99,344		
24	0,157	0,656	100		

A tabela de variação total explicada, é composta pela extracção de factores com valores-próprios superiores a 1. Nesta mesma tabela observou-se que apenas 7 factores tinham sido extraídos com valores próprios superiores a 1, o 7º factor obteve um valor próprio de 1,024, tendo sido este o 7º factor aquele que obteve um valor próprio mais baixo. Nessa mesma tabela esboçou-se a coluna rotação varimax, com o intuito de melhorar a extracção de factores. Foram apurados os resultados de rotação de factores, onde foram apurados 7 factores, o 1º factor teve um valor próprio de 4,094 e respondeu por 17% da variância, este factor foi aquele que obteve maior percentagem de variância,

o 7º factor teve um valor próprio de 1,399 e que respondeu por 5,829% da variância, este foi o que obteve menor percentagem de variação. No total, os 7 factores são responsáveis por 67,77% da variância na escala. Através do gráfico “*scree plot*”, foi possível observar que desde o 1º factor até ao 7º factor os valores próprios foram superiores a 1, tendo ocorrido o ponto de inflexão no 3º factor.

Gráfico 1- “*Scree Plot*”



Analisou-se de seguida a quantidade que cada variável manifesta (6 itens de resiliência; 6 itens de auto-eficácia; 6 itens de esperança; 6 itens de optimismo) carrega sobre cada uma das três componentes, cada variável carregou cada um dos 7 factores (ver tabelas em anexos). Registraram-se quais os itens com carga menor a 0,60 (Anderson, Hair, Tatham & Black, 1998) de forma a obtermos os itens que carregavam mais o respectivo factor, observamos que no 1º factor ocorreram 5 itens (itens: 20; 19; 17; 4; 21) com mais carga; no 2º factor ocorreram 4 itens (itens: 5; 6; 9; 2) com níveis de carga superiores; no 3º factor ocorreram 3 factores (itens: 22; 23; 11) que subcarregaram; no 4º factor ocorreram 3 itens (itens: 3; 10; 8); no 5º factor ocorreram 2 itens (itens: 7; 5); no 6º factor não ocorreu nenhum item com valor aceitável e no 7º factor apenas ocorreu o item 1, que tinha uma carga no factor. Mediante as cargas existentes pelas respectivas variáveis manifestas, pode-se denominar o 1º factor de auto-Eficácia, o 2º factor de esperança, o 3º factor de resiliência e o 4º factor de optimismo. A tabela da transformação da componente matrix permitiu observar que apenas 4

factores são as principais componentes, no entanto existem itens dispersos por outros factores. Este foi o resultado do plano factorial para este estudo, no entanto, optamos pelo plano factorial dos respectivos autores (Luthans, Youssef & Avolio, 2007) da adaptação do instrumento “*PsyCap*” .

Tabela 4 – Rotação componente matrix

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
Item_20_AutoEficácia	0,727						
Item_19_AutoEficácia	0,724						
Item_17_AutoEficácia	0,69						
Item_4_Esperança	0,659						
Item_21_AutoEficácia	0,62						
Item_18_AutoEficácia							
Item_14_Optimismo							
Item_5_Esperança		0,828					
Item_6_Esperança		0,743					
Item_9_Esperança		0,581					
Item_2_Esperança		0,573					
Item_22_AutoEficácia			0,715				
Item_23_Resiliência			0,619				
Item_11_Resiliência			0,584				
Item_12_Resiliência							
Item_24_Esperança							
Item_3_Optimismo				0,803			
Item_10_Optimismo				0,706			
Item_8_Optimismo				0,612			
Item_7_Optimismo					0,8		
Item_15_Optimismo					0,766		
Item_16_Resiliência							
Item_13_Resiliência							0,909
Item_1_Resiliência							

5.3 Sensibilidade

A sensibilidade dos resultados é o grau em que os resultados nela obtidos aparecem distribuídos, diferenciando os indivíduos entre si, nos seus níveis de realização. A sensibilidade de um instrumento pode ser analisada através dos resultados obtidos, esperando-se que percorram o intervalo entre o número mínimo e o número máximo de itens, através da média, moda e mediana, que se deverão sobrepor numa

curva de Gauss ou através do coeficiente de assimetria e de curtose, que desejavelmente se deverão aproximar da unidade (Almeida & Freire, 1997).

Ao ser analisado o coeficiente de assimetria, observou-se que a distribuição dos dados obtidos referentes à dimensão psicológica resiliência, com respectivos itens, tinham uma distribuição negativa (coeficiente de assimetria = $-0,553/0,283 = -1,95$), ou seja, coeficiente de assimetria = $\text{assimetria}/\text{desvio-padrão da assimetria}$). O coeficiente curtose indicou que esta mesma dimensão psicológica teve uma distribuição platicúrtica (coeficiente de curtose = $-0,310/0,559 = -0,555$), ou seja, Coeficiente de curtose = $\text{Curtose}/\text{desvio-padrão da curtose}$. Posteriormente observou-se o gráfico e analisou-se a tabela do teste de Kolmogorov-Smirnov sobre a normalidade, sendo que o $\text{Sig} = 0,200 > 0,05$, logo a dimensão psicológica resiliência tomou uma distribuição normal.

Relativamente à dimensão psicológica esperança obteve-se uma distribuição negativa, com o seguinte coeficiente de assimetria ($A_s = -0,30$), quanto ao coeficiente de curtose obteve-se o seguinte resultado ($C = 0,107$), com uma distribuição leptocúrtica. Sendo que esta variável não segue uma distribuição normal, segundo o teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov, no entanto, esta situação poderá ter ocorrido por motivos de pequena dimensão da amostra.

Quanto aos resultados das distribuições da dimensão psicológica optimismo, foram os seguintes, o coeficiente de assimetria ($A_s = -0,95$) com uma distribuição assimétrica negativa. O coeficiente de curtose ($C = -8,16$) com uma distribuição platicúrtica. Com o teste Kolmogorov-Smirnov observou-se uma distribuição normal ($\text{Sig.} = 0,200 > 0,05$).

Na dimensão psicológica auto-eficácia apurou-se o seguinte coeficiente de assimetria 4,45, com uma distribuição negativa, um coeficiente de curtose ($C = 4,10$) que permitiu a observação de uma distribuição leptocúrtica. Esta variável demonstrou que não desenhou uma distribuição normal.

Na combinação das 4 dimensões psicológicas (resiliência, esperança, optimismo e auto-eficácia), demonstrado pelo *Capital Psicológico Positivo* obteve-se um coeficiente de assimetria de ($A_s = -3,939$) que delineou uma assimetria negativa. Um coeficiente de curtose de ($C = 3,196$) desta mesma variável desenhou uma assimetria leptocúrtica, com uma distribuição normal ($\text{Sig.} = 0,064 > 0,05$).

A sensibilidade do teste também foi passível de confirmar através da observação de medidas de tendência central (Almeida & Freire, 1997), com as seguintes tabelas:

Tabela 5 - Medidas de tendência central

Variáveis	Média	Moda	Mediana	N
Resiliência_Total = (item_1+item_11+item_12+item_16+item_23)/5	4,1	5,4	4,2	72
Esperança_Total = (item_2+item_4+item_5+item_6+item_9+item_24)/6	4,37	5,67	4,67	72
Optimismo_Total= (item_7+item_8+item_10+item_14+item_15+item_3)/6	3,917	5,67	3,92	72
Auto-Eficácia_Total= (item_17+item_18+item_19+item_20+item_21+item_22)/6	4,75	6	4,83	72

As respectivas tabelas expressas com os resultados da média, da mediana e da moda, permitiram observar que o teste aplicado dispõe de sensibilidade, isto porque os resultados apurados são semelhantes em cada uma das medidas.

No entanto, optamos pelo plano factorial dos respectivos autores (Luthans, Youssef & Avolio, 2007) da adaptação do instrumento “*PsyCap*” .

Tabela 6 – Coeficiente de Assimetria e Coeficiente de Curtose

	Assimetria	Distribuição	Curtose	Distribuição
Resiliência_Total = (item_1+item_11+item_12+item_16+item_23) /5	-0,553	negativa	-0,31	platicúrtica
Esperança_Total = (item_2+item_4+item_5+item_6+item_9+item_24) /6	0,871	positiva	0,06	leptocúrtica
Optimismo_Total = (item_7+item_8+item_10+item_14+item_15+item_3) /6	-0,269	negativa	-0,456	platicurtica
Auto-Eficácia_Total = (item_17+item_18+item_19+item_20+item_21+item_22) /6	-1,26	negativa	2,293	leptocúrtica

6.1. Estatística Descritiva

Dimensões do *Capital Psicológico Positivo*

Para o apuramento das médias das dimensões do CPP, foi tomado no 8º ano o n=40 (88,9 %) e no 11º ano n=32 (80%). Ocorreram 5 valores omissos (11,1%) no 8º ano de escolaridade e 8 valores omissos (20%) no 11º ano de escolaridade. Podemos

observar no quadro 2 que a média de valor mais baixo foi a média do optimismo do 11º ano de escolaridade de 3,563 e que aquela que teve média mais elevada foi a variável auto-eficácia do 8º ano de escolaridade com valor aproximado de 5 pontos.

Os valores do desvio-padrão e da variância encontram-se indicaram que as respectivas variâncias no 8º ano de escolaridade ($S^2_{CPP} = 0,188$) e no 11º ano de escolaridade ($S^2_{CPP} = 0,460$) demonstraram uma tendência para uma variância quase nula. O desvio-padrão nas dimensões psicológicas do *Capital Psicológico Positivo* no 8º ano de escolaridade ($S_{CPP} = 0,433$) e no 11º ano de escolaridade ($S_{CPP} = 0,678$), indicaram pouca dispersão com valores de pequena magnitude. O coeficiente de variação permitiu concluir que no Ensino Básico (8º ano) existiu uma dispersão de valores em 9,6% e no Ensino Secundário (11º ano) uma dispersão de 17,13%, embora no 11º ano de escolaridade o coeficiente de variação tenha sido mais elevado é possível observar uma percentagem baixa de disparidade de resultados entre as medidas de localização central. Esta análise, fez concluir o seguinte: os alunos perante o instrumento “*PsyCap Questionnaire*”, escolheram de forma voluntária as mesmas opções de escolha numa escala do tipo Likert de 6 pontos, quanto às mesmas questões.

Após o apuramento do desvio-Padrão com valores de pequena magnitude em todas as variáveis, esperar-se-ia e implicaria que o coeficiente de variação ao ser apurado nas diversas variáveis fosse igualmente baixo. Como se constatou, o coeficiente mais baixo das dimensões foi o da auto-Eficácia do 8º ano de escolaridade, que foi de 12,96%. No 11º ano de escolaridade a dimensão resiliência foi aquela que obteve menos coeficiente de variação, com 14,3 % da variação nas respostas dadas. A dimensão que obteve maior percentagem de variação nas respostas dadas pelos alunos do 8º ano foi na dimensão auto-eficácia de 13% e no 11º ano foi a dimensão resiliência de 14% da variação nas respostas efectuadas (ver quadro 3).

No coeficiente de assimetria, as quatro dimensões psicológicas no 8º ano de escolaridade, obtiveram uma assimetria negativa. No coeficiente de curtose, no mesmo ciclo de ensino, obtivesse uma distribuição leptocúrtica nas dimensões psicológicas auto-eficácia esperança, e uma distribuição platicúrtica nas restantes, na dimensão optimismo e resiliência.

No Ensino-Secundário (11º ano), também se obteve uma distribuição assimétrica negativa, em todas as dimensões psicológicas do *Capital Psicológico Positivo*. Neste mesmo ciclo de ensino, a esperança, o optimismo e a auto-eficácia, revelaram terem

uma distribuição leptocúrtica, e a resiliência, destacou-se com uma distribuição platicúrtica.

Quadro 2 – Média Aritmética

Média		
Variáveis	8º ano	11º ano
Auto-Eficácia	4,96	4,492
Resiliência	4,10	3,87
Esperança	4,77	3,90
Optimismo	4,2	3,56
CPP	4,508	3,958

Quadro 3 – Coeficiente de Variação

Coeficiente de Variação		
Variáveis	8º ano	11º ano
Resiliência	17,98%	14,26%
Optimismo	17,66%	18,37%
Esperança	13,14%	25,88%
Auto-Eficácia	12,96%	30,12%
CPP	9,60%	17,13%

Desempenho Escolar

Para apurar a média das notas foi tomado o $n = 40$ da amostra do 8º ano de escolaridade, que representa 88,9 %, tendo ocorrido 5 valores omissos que representam 11,1% da amostra. No 11º ano foi tomado o $n = 32$ que representa 80 % da amostra, tendo-se verificado 8 valores omissos (20 %). A média das notas dos alunos do 8º ano de escolaridade foi de 3,60 (\cong 4valores), sendo o respectivo intervalo de confiança a 95% o seguinte: [3,36; 3,84], a média das notas dos alunos do 11º ano foi de 13,41 (\cong 13 valores), com intervalo de confiança de 95%: [12,66;14,16]. O intervalo do 11º ano de escolaridade teve uma maior amplitude visto o mínimo no intervalo ter sido 12,66 e o máximo 14,16 (ver quadro 6).

Para se poder concluir e comparar sobre o indicador (média de notas escolares) da variável desempenho escolar realizou-se uma aproximação das escalas do 8º ano e 11º ano. Escala do 8º ano de escolaridade: 2- Não Satisfaz; 3-Satisfaz; 4-Bom e 5-Muito Bom. A aproximação das escalas fez-se através dos seguintes intervalos, tendo em conta que as notas avaliativas do 11º ano se encontram num intervalo de 1valor a 20 valores, eis então o intervalo: Não Satisfaz (1 a 9 valores); Satisfaz (10 a 13 valores); Bom (14 a 16 valores) e Muito Bom (17 a 20 valores). Para confirmação também podemos analisar os intervalos mínimo e máximo, a nota média escolar mais baixa no 8º ano foi de 3,36 (\cong 3 Satisfaz) e no 11º ano 12,66 (13 \cong valores = Satisfaz). A média da nota escolar mais elevada no 8º ano foi de 3,84 (\cong 4 Bom) e no 11º foi de 14,16 (\cong 14 valores =Bom).

Não ocorreram notas escolares inferiores a 10 valores no 11º ano e no 8º ano não ocorreram 2-Não Satisfaz.

Apuraram-se os seguintes resultados na variância e desvio-padrão: $S^2_{8^{\circ}\text{Ano}} = 0,54$ no desempenho escolar do 8º ano, e do 11º ano $S^2_{11^{\circ}\text{Ano}} = 4,49$; no desempenho escolar do 8º ano ($S_{8^{\circ}\text{Ano}}=0,73$) e $S_{11^{\circ}\text{Ano}}=2,12$ no desempenho escolar do 11º ano.

O coeficiente de variação do desempenho escolar dos alunos do Ensino-Básico (8º ano) foi superior ao coeficiente de variação da variável desempenho escolar dos alunos do Ensino-Secundário (11º ano). Sendo que as respostas no 8º ano de escolaridade tiveram uma percentagem de variação de 20%, e no 11º ano de escolaridade a variação foi de 16%.

Os dados distribuíram-se de forma assimétrica positiva. Cujas, a distribuição da curtose foi platicúrtica (ver quadro 7).

Quadro 6 – Medida: Média em desempenho escolar

Média		
Variáveis	8º ano	11º ano
Desempenho Escolar	3,6	13,41

Quadro 7 – Coeficientes de Assimetria e Curtose

Variáveis	Coeficiente de assimetria	Distribuição
8º Ano – Des_Esc	0,817	Assimétrica positiva
11º Ano – Des_Esc	0,245	Assimétrica positiva
Variáveis	Coeficiente de curtose	Distribuição
8º Ano – Des_Esc	-0,690	Platicúrtica
11º Ano – Des_Esc	-0,540	Platicúrtica

Escolaridade de Pais (Pai e Mãe)

A média aritmética, das variáveis de escolaridade de pais (pai e mãe), encontra-se em anexos no quadro 8. Para o apuramento desta medida estatística foi tomado o $n=40$ (88,9%), para o 8º ano de escolaridade, e $n=32$ (80%) para o 11º ano de escolaridade, tendo ocorrido no 8º ano de escolaridade cinco valores omissos, e no 11º ano oito valores omissos. É possível examinar o seguinte resultado da média aritmética,

a média mais baixa foi na variável escolaridade da mãe do 11º ano ($\bar{x}_{\text{Esc_Mãe}}=2,50$) e a mais elevada foi na variável escolaridade de pai do 8º ano ($\bar{x}_{\text{Esc_Pai}}=3,25$). As médias de escolaridade de pai e mãe no 8º ano foram médias superiores às do 11º ano de escolaridade.

Perante os valores obtidos do desvio-padrão e da variância verificou-se que a escolaridade de pais (pai e mãe), teve valores de pequena magnitude. Sendo que os valores foram os seguintes, na variância, no 8º ano de escolaridade: $S^2_{\text{Esc_Mãe}} = 0,9$; $S^2_{\text{Esc_Pai}} = 0,808$. O valores da variância, no 11º ano de escolaridade: $S^2_{\text{Esc_Mãe}} = 1,032$; $S^2_{\text{Esc_Pai}} = 1,354$.

Quanto aos apuramentos do desvio-padrão foram os seguintes: $S_{\text{Esc_Mãe}} = 0,949$; $S_{\text{Esc_Pai}} = 0,899$, isto para o 8º ano de escolaridade. No 11º ano de escolaridade os resultados do desvio-padrão foram estes: $S_{\text{Esc_Mãe}} = 1,016$; $S_{\text{Esc_Pai}} = 1,164$.

Após a análise do coeficiente de variação, foi possível concluir que estas duas variáveis: escolaridades de pai e mãe tiveram uma dispersão de pequena magnitude, não sendo similares. Existe uma maior diversidade de escolaridade de pai ou grau académico de pai entre os diferentes alunos no 11º ano de escolaridade e onde existe menor discrepância de escolaridade é na escolaridade de pai dos alunos do 8º ano, que parecem ter muitas semelhanças no seu grau académico.

No Ensino-Básico (8º ano), a escolaridade de mãe obteve um coeficiente de variação de 30,13%, e a escolaridade de pai 27,66%. No Ensino-Secundário (11º ano), na escolaridade de mãe obteve-se 40,6% de coeficiente de variação e na escolaridade de pai 46%.

Na distribuição das variáveis, escolaridades de pai e mãe obtiveram-se os seguintes coeficientes de assimetria no 8º ano: escolaridade de pai ($A_s = -0,976$) ; escolaridade de mãe ($A_s = -1,073$) e 11º ano: escolaridade de pai ($A_s = -0,015$) e escolaridade de mãe ($A_s = 0,00$ - Simétrica). Assim, podemos concluir que as variáveis: escolaridade de pai no 11º ano e 8º ano, bem como na escolaridade de mãe no 8º ano obtiveram distribuição assimétrica negativa. A variável Escolaridade de mãe no 11º ano foi aquela em que a assimetria foi perfeita, ou seja, foi simétrica.

Quanto à medida de curtose das variáveis obtiveram-se os seguintes coeficientes: 8º ano de escolaridade: escolaridade de pai ($C = 0,068$), logo conclui-se que tem distribuição leptocúrtica; escolaridade de mãe ($C = 0,432$), logo conclui-se que tem distribuição leptocúrtica. No 11º ano, a escolaridade de pai teve $C = -1,459$, logo conclui-se que tem distribuição platicúrtica; na escolaridade de mãe teve $C = -1,036$, logo conclui-se que tem distribuição platicúrtica.

Quadro 8 - Médias Aritméticas

Variáveis	Escolaridade de Pai	Escolaridade de Mãe
Ensino-Básico (8º Ano)	3,25	3,15
Ens.-Secundário (11ºano)	2,53	2,5

Quadro 9 – Coeficiente de Variação

Variáveis	Escolaridade de Pai	Escolaridade de Mãe
Ensino-Básico (8º Ano)	27,66%	30,13%
Ens.-Secundário (11ºano)	46%	40,64%

Quadro 10 – Coeficiente de Assimetria e Curtose

Variáveis	Coeficiente de assimetria	Distribuição
8º Ano – Esc_Pai	- 0,976	Assimétrica negativa
8º Ano – Esc_Mãe	-1,073	Assimétrica negativa
Variáveis	Coeficiente de assimetria	Distribuição
11º Ano – Esc_Pai	-0,015	Assimétrica negativa
11º Ano – Esc_Mãe	0,00	Simétrica

5.2. Teste de Hipóteses

Neste assunto apresentamos os resultados estatísticos para testar relações entre as variáveis dependentes e independentes. As interpretações das matrizes do coeficiente de Pearson (r) tiveram valores assumidos deste coeficiente, valores esses entre -1 e 1 (Maroco & Bispo, 2003).

Essas mesmas interpretações realizaram-se mediante os seguintes parâmetros estatísticos e critérios estatísticos do autor Murteira (1993). Em síntese desses critérios, concluí-se que o coeficiente r de Pearson, quando toma valores $r=1$ a correlação desenha-se de forma perfeita e positiva, quando $r=-1$ a correlação desenha-se de forma perfeita negativa e $r=0$, não existe correlação entre as duas variáveis, ou seja, não dependem uma da outra.

A escolha do tipo de teste de correlação a aplicar entre as respectivas variáveis teve em conta o critério se cada uma das variáveis seguia a distribuição normal. No Ensino-Básico (8º ano), todas as dimensões psicológicas (optimismo, resiliência e auto-eficácia) seguiram a distribuição normal, excepto a variável psicológica esperança. As

variáveis do estudo: desempenho escolar (8º ano) e escolaridade de mãe e pai não seguiram a distribuição normal (ver tabela 7).

Tabela 7 - Testes de Normalidade por Kolmogorov-Smirnov (8º ano)

8º Ano de escolaridade	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	Df	Sig
Resiliência	0,129	40	0,091
Auto-Eficácia	0,076	40	0,200*
Esperança	0,184	40	0,002
Optimismo	0,111	40	0,200*
PsyCap	0,093	40	0,200*
Desempenho Esc.	0,34	40	0
Escolaridade de Pai	0,298	40	0
Escolaridade de Mãe	0,262	40	0

*p≤0,05

No Ensino-Secundário (11º ano), todas as dimensões psicológicas (esperança, resiliência e optimismo) seguiram a distribuição normal excepto a variável psicológica auto-eficácia. Quanto a outras variáveis do estudo, o desempenho escolar (11º ano) seguiu a distribuição normal, e as restantes variáveis do estudo, escolaridade de pai e mãe não seguiram a distribuição normal (ver tabela 8).

Tabela 8 - Testes de Normalidade por Kolmogorov-Smirnov (11º ano)

11º Ano de escolaridade	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig
Resiliência	0,119	32	,200*
Auto-Eficácia	0,221	32	0
Esperança	0,132	32	0,168
Optimismo	0,124	32	0,200*
PsyCap	0,169	32	0,021
Desempenho Esc.	0,14	32	0,113
Escolaridade de Pai	0,178	32	0,011
Escolaridade de Mãe	0,189	32	0,005

*p≤0,05

Nas tabelas abaixo são apresentadas as correlações entre cada uma das respectivas variáveis aplicadas, do estudo, desta forma foi possível com clareza e exactidão verificar os respectivos coeficientes de correlação. Pela tabela 9, verificou-se o seguinte resultado, que a correlação entre as variáveis: esperança vs. auto-eficácia, teve um coeficiente de correlação de $r=0,570^{**}$, ou seja, obtivemos uma correlação moderada positiva. Estas variáveis obtiveram uma correlação positiva, ou seja, quando os valores da variável independente (auto-eficácia) sobem os valores da variável

dependente (esperança) também sobem. A relação entre estas duas dimensões psicológicas foi a mais forte, de entre, as restantes dimensões psicológicas. Isto para dados recolhidos referentes ao Ensino-Básico (8º ano). O valor do coeficiente de correlação permitiu calcular o coeficiente de determinação $r^2=0,570^2$, o que nos indica a predição da variável esperança sob a variável auto-eficácia de 32,5 % de percentagem preditora.

Quanto às variáveis estudadas das hipóteses, verificaram-se os seguintes resultados. A correlação entre as variáveis: optimismo vs. desempenho escolar, teve um coeficiente de correlação de $r=0,056$, ou seja, obtivemos uma correlação insignificante e as duas variáveis tomam entre elas uma correlação positiva. Esta análise permitiu-nos concluir, que não existiu uma relação significativa entre o optimismo e o desempenho escolar, nos dados dos respectivos alunos do 8º ano de escolaridade.

A correlação entre as variáveis: resiliência vs. desempenho escolar, teve um coeficiente de correlação de $r=-0,016$, ou seja, obtivemos uma correlação insignificante negativa na relação entre as variáveis. A correlação ser negativa permite analisar que quando os valores da variável independente resiliência descem os valores da variável dependente desempenho escolar, também descem.

Nesta mesma tabela, verificou-se que a correlação entre as variáveis: esperança vs. desempenho escolar, teve um coeficiente de correlação de $r=0,452^{**}$, logo conclui-se que a correlação entre as variáveis é fraca positiva. O valor obtido de (r) permitiu calcular o coeficiente de determinação $r^2 = 0,452^2$, o que nos indica que a variável esperança prediz em 20,4% o desempenho escolar do alunos do Ensino-Básico (8º ano). Posteriormente, analisou-se a relação entre as variáveis: auto-eficácia vs. desempenho escolar, sendo o coeficiente de correlação de $r=0,286$, o que nos permitiu concluir que estas duas variáveis obtiveram um correlação fraca positiva. No entanto, o valor obtido do coeficiente de correlação, permitiu analisar o coeficiente de determinação, sendo a percentagem pro monitora de 8,2% da variável auto-eficácia sob o desempenho escolar. O *Capital Psicológico Positivo* obteve na relação com a variável desempenho escolar, do Ensino-Básico (8º ano), um coeficiente correlacional $r=0,295$, assim sendo, obteve-se uma correlação fraca positiva. Com um coeficiente de determinação $r^2=0,087$ indicador de uma predição de 8,7% da variável *Capital Psicológico Positivo* sob o desempenho escolar dos alunos que frequentam o Ensino-Básico (8º ano).

Tabela. 9 – Correlações entre as variáveis do estudo, no Ensino-Básico (8º ano)

8º Ano	1. Aut.	2. Esp.	3. Opt.	4. Res.	5. CPP	6. Des-Esc	7- Esc-Pai	8-Esc-Mãe
1. Aut.	–							
2. Esp.	0,570**	–						
3. Opt.	0,311	0,025	–					
4. Res.	0,108	0,061	0,137	–				
5. CPP	0,915**	0,789*	0,634**	,547**	–			
6. Des-Esc	0,286	0,452**	0,056	-0,016	0,295	–		
7-Esc_Pai	-0,019	0,045	-0,274	-,336*	-0,279	0,296	–	
8-Esc-Mãe	0,286	0,341	-0,055	-0,07	0,131	0,241	0,439**	–
*p≤0,05		**p≤0,01		***p≤0,001				

Quanto às restantes relações das variáveis: escolaridade de pai vs. desempenho escolar, obteve-se o coeficiente correlacional $r=0,296$, logo, obteve-se uma correlação fraca positiva, nesta associação. O coeficiente de determinação levou-nos a indicar que existe uma predição de 8,8% da variável escolaridade de pai sob o desempenho escolar, dos seus filhos que frequentam o 8º ano.

Na relação escolaridade de mãe vs. desempenho escolar, obteve-se $r=0,241$, uma correlação insignificante positiva, isto permite-nos dizer que as variáveis não são dependentes uma da outra.

Tabela. 10 - Correlações entre as variáveis do estudo, no Ensino-Secundário (11º ano)

11º Ano	1. Aut.	2. Esp.	3. Opt.	4. Res.	5. CPP	6. Des-Esc	7- Esc-Pai	8-Esc-Mãe
1. Aut.	–							
2. Esp.	0,725*	–						
3. Opt.	0,420	0,303	–					
4. Res.	0,536**	0,189	0,446*	–				
5. CPP	0,915**	0,789**	0,657	0,659**	–			
6. Des-Esc	0,447*	0,453**	-0,007	0,019	0,349	–		
7-Esc_Pai	0,332	0,008	-0,167	-0,222	-0,115	0,095	–	
8-Esc-Mãe	0,154	0,274	-0,030	-0,076	0,123	0,016	0,353*	–
*p≤0,05		**p≤0,01		***p≤0,001				

Ao analisarmos a tabela. 10, com as respectivas correlações, entre as variáveis do estudo observou-se que a correlação entre as variáveis: auto-eficácia vs. desempenho escolar, teve um coeficiente de correlação de $r=0,447*$, esta correlação foi significativa para um nível de $0,05=\alpha$. Ou seja, obtivemos uma correlação fraca Positiva. O valor obtido do coeficiente de correlação permitiu calcular o coeficiente de determinação $r^2 =$

0,20, o que nos indica que a variável auto-eficácia prediz em 20% o desempenho escolar.

A correlação entre as variáveis: esperança vs. desempenho escolar, teve um coeficiente de correlação de $r=0,453^{**}$, logo obtivemos uma correlação fraca positiva. O valor obtido do coeficiente de correlação (r) permitiu calcular o coeficiente de determinação $r^2=0,453^2$, logo conclui-se que a variável esperança prediz em 21% o desempenho escolar dos alunos que frequentam o Ensino-Secundário (11º ano).

A correlação entre as variáveis: optimismo vs. desempenho escolar, teve um coeficiente de correlação de $r=-0,007$, ou seja, obtivemos uma correlação insignificante negativa na associação entre estas duas variáveis. O optimismo não obteve valores significativos que nos permitissem concluir que existe uma predição sob o desempenho escolar (11º ano).

A correlação entre as variáveis: resiliência vs. desempenho escolar, teve um coeficiente de correlação de $r=0,019$, ou seja, obtivemos uma correlação insignificante positiva na relação entre as variáveis. A resiliência não obteve valores significativos que nos permitissem concluir que existe uma predição sob o desempenho escolar (11º ano).

O *Capital Psicológico Positivo* obteve na relação com a variável desempenho escolar, do Ensino-Secundário (11º ano), um coeficiente correlacional $r=0,349$, assim sendo, obteve-se uma correlação fraca positiva. Com um coeficiente de determinação $r^2=0,121$ indicador de uma predição de 12,2% da variável *Capital Psicológico Positivo* sob o desempenho escolar dos alunos que frequentam o Ensino-Secundário (11º ano).

Pela tabela 10, verificou-se o seguinte resultado, que a correlação entre as variáveis: esperança vs. auto-eficácia, teve um coeficiente de correlação de $r=0,725^*$, ou seja, obtivemos uma correlação moderada positiva. Estas variáveis obtiveram uma correlação positiva, ou seja, quando os valores da variável independente (auto-eficácia) sobem os valores da variável dependente (esperança) também sobem. A relação entre estas duas dimensões psicológicas foi a mais forte, de entre, as restantes dimensões psicológicas. Isto para dados recolhidos referentes ao Ensino-Secundário (11º ano). O valor do coeficiente de correlação permitiu calcular o coeficiente de determinação $r^2=0,725^2$. Conclui-se que a esperança prediz em 32,5% a variável auto-eficácia, isto na base de dados dos alunos que frequentam o 11º ano de escolaridade.

Quanto às restantes relações das variáveis: escolaridade de pai vs. desempenho escolar, obteve-se o coeficiente correlacional $r=0,095$, logo, obteve-se uma correlação

insignificante. Na relação escolaridade de mãe vs. desempenho escolar, obteve-se $r=0,016$, uma correlação insignificante.

6. Análise de Resultados, Discussão e Limitações

Iniciando a interpretação dos resultados pela análise descritiva, mais concretamente pela média aritmética apurada nas quatro dimensões do *Capital Psicológico Positivo*. Concluiu-se que no Ensino-Básico (8º ano) e Ensino-Secundário (11º ano) as dimensões psicológicas resiliência e optimismo, foram aquelas onde se obteve uma média aritmética mais baixa, em comparação com as outras dimensões psicológicas. Sendo que a média das respostas obtidas pelos alunos, no questionário aplicado, cujo, o intervalo foi de “discordo muito” a “concordo muito”, as respostas situaram-se em “concordo pouco”. Com isto, podemos inferir que os alunos perante questões relacionadas com as dimensões psicológicas: optimismo e resiliência, no seu ambiente escolar, deram uma média de respostas em “concordo pouco”, perante o mesmo questionário. Por exemplo, verificou-se que o item 7_ optimismo, com a questão: - “Nas avaliações escolares, as coisas nunca correm como eu gostaria”, os alunos deram respostas com características pouco optimistas, este foi o item onde a média de respostas foi mais baixa, para o Ensino-Básico (8º ano).

As forças psicológicas com níveis mais elevados, foram aquelas que traduziram as respostas dadas pelos alunos, cujo, os níveis encontravam-se em “concordo”, isto verificou-se em duas dimensões psicológicas do *Capital Psicológico Positivo*, na esperança e na auto-eficácia, tanto para o 8º ano, como para o 11º ano. Por exemplo, o item 4_ esperança, foi aquele que revelou nos resultados da média de respostas, um valor mais elevado. Os níveis de auto-eficácia demonstrados pelos alunos mostraram ser elevados, ou seja, perante as questões de auto-eficácia, os alunos respondiam com uma média elevada de respostas em “concordo”, com níveis superiores aos das dimensões optimismo e resiliência. Esta situação ocorreu tanto para o 8º ano, como para o 11º ano. Analisando qual o item de auto-eficácia, cuja, a média de respostas era mais elevada nos dois ciclos de ensino, observou-se que no item-20, a média de respostas dadas pelos alunos no questionário era superior aos restantes 5 itens de auto-eficácia. A questão do item-20 era a seguinte: - “Acredito ser capaz de contribuir para a discussão e de gerar ideias num trabalho de grupo”.

Observou-se no geral, que as 4 dimensões psicológicas no seu conjunto, ou seja, no apuramento da média aritmética na variável *Capital Psicológico Positivo*, que o valor da média de respostas dadas pelos alunos do Ensino-Básico (8º ano) era superior à média de respostas efectuadas pelos alunos do Ensino-Secundário (11º ano). Parece que os alunos do Ensino-Básico deram respostas com níveis mais elevados no *Capital Psicológico Positivo*.

Quanto à variação dos dados obtidos, constatou-se que ocorreu pouca variação nas respostas dadas pelos alunos, isto referente a todas as dimensões psicológicas, o que foi possível observar pelo desvio-padrão, cujos valores para os ambos os ciclos de ensino foram de pequena magnitude. No entanto, no 8º ano de escolaridade os valores do desvio-padrão tinham valores menores que o 11º ano de escolaridade. Foi possível concluir que no 8º ano de escolaridade, a dimensão psicológica auto-eficácia e esperança foram aquelas que verificaram menor variabilidade de respostas. No 11º ano de escolaridade a menor variação de respostas dadas ocorreu entre os itens da escala resiliência. No seu todo, ocorreu uma variância quase nula, o que fez concluir que os alunos perante a aplicação do mesmo questionário, escolheram de forma voluntária e similar às mesmas questões.

Posteriormente, observou-se e analisou-se quanto à distribuição assimétrica de cada uma das quatro dimensões psicológicas (resiliência, esperança, auto-eficácia e optimismo) e concluiu-se que estas quatro dimensões psicológicas obtiveram uma distribuição assimétrica negativa. Dando assim a concluir que não ocorreram diferenças nas avaliações de assimetria, e que os valores da moda foram superiores ou valores da mediana e estes superiores aos valores da média. Perante a distribuição da curtose verificou-se que esta similaridade não estava presente entre as diferentes dimensões psicológicas. Os níveis de achatamento das distribuições das dimensões psicológicas nos dois ciclos variaram entre leptocúrtica e platicúrtica. Perante a distribuição da curtose verificou-se que esta similaridade não estava presente entre as diferentes dimensões psicológicas e os diferentes anos de escolaridade.

Os resultados dos dados da variável desempenho escolar fizeram concluir o seguinte quanto à média aritmética das avaliações finais do ano lectivo. Que no 8º ano de escolaridade apurou-se uma média aproximada de 4 valores (Bom) e no 11º ano de escolaridade apurou-se uma média de 13 valores. Para analisar estes resultados realizou-se uma aproximação das escalas de avaliações do Ensino Básico (8º ano: 2 valores - não satisfaz; 3 valores - satisfaz; 4 valores – bom; 5 valores - muito bom) e Ensino

Secundário (11º ano – intervalo de 1 valor a 20 valores). A aproximação das escalas realizou-se através dos seguintes intervalos: não Satisfaz (1 a 9 valores); satisfaz (10 a 13 valores); bom (14 a 16 valores) e muito bom (17 a 20 valores). Com esta aproximação de escalas foi possível observar que não ocorreu muita discrepância nas avaliações, no entanto os alunos do 8º ano de escolaridade obtiveram níveis de desempenho escolar superiores, aos níveis de desempenho escolar dos alunos do 11º ano de escolaridade.

Os resultados da variância e desvio-padrão da variável desempenho escolar permitiram concluir sobre a existência ou não de discrepâncias, foi possível chegarmos à conclusão de que não existe elevada variabilidade, sendo que se notou que os valores do desvio-padrão e da variância no 8º ano obtiveram valores de pequena magnitude, sendo assim verificou-se maior variabilidade no 11º ano de escolaridade. Os coeficientes de variação permitiram-nos também concluir que no desempenho escolar dos alunos, dos diferentes ciclos de ensino, não obtiveram uma elevada variação nos seus níveis de desempenho escolar.

Os resultados apurados do coeficiente de assimetria e curtose das distribuições: distribuição assimétrica positiva e distribuição platicúrtica ocorreram na variável desempenho escolar do Ensino Básico (8º ano) e Ensino Secundário (12º ano). Quanto ao facto desta variável ter tomado uma distribuição assimétrica positiva significa que os valores da média, da moda e da mediana não são coincidentes, a média é superior à mediana e esta é superior à moda.

Seguidamente, será realizada a análise de resultados das variáveis: escolaridade de pai e mãe dos respectivos alunos do Ensino-Básico (8º ano) e Ensino Secundário (11º ano). Os resultados sobre a média aritmética permitiram concluir que em média os pais (pai e mãe) dos alunos que frequentavam o Ensino Básico (8º ano) obtiveram nas habilitações escolares o Ensino Secundário completo. Quanto à média de escolaridade dos pais (pai e mãe), de alunos que frequentam o 11º ano de escolaridade, obteve-se a escolaridade Ensino Secundário incompleto. Verificou-se que existem diferenças na escolaridade de pais (pai e mãe) de alunos que frequentam o Ensino Básico (8º ano), e a escolaridade de pais (pai e mãe) de alunos que frequentam o Ensino Secundário (11º ano). Tendo-se constactado que pais (pai e mãe) de alunos que frequentam o 8º ano de escolaridade, foram os que obtiveram uma média de habilitações académicas ou escolaridade mais elevada, ao nível do Ensino Secundário completo. Os pais (pai e mãe) dos alunos que frequentavam o Ensino Secundário (11º ano) obtiveram uma média mais

baixa nas habilitações escolares, escolaridade ao nível do Ensino Secundário incompleto.

Perante os valores obtidos do desvio-padrão e da variância verificou-se que a escolaridade de pais (pai e mãe), teve valores de pequena magnitude. Perante os valores do desvio-padrão analisou-se uma maior discrepância, mas pequena, na escolaridade de pais de filhos que frequentavam o 11º ano de escolaridade, o que nos indica a diferenciação no nível de habilitações académica. No 8º ano de escolaridade esta variação não esteve tão presente, pois o nível de habilitações escolares dos pais (pai e mãe) é idêntico.

Posteriormente observou-se a discrepância existente e verificou-se que os valores na variável escolaridade de mãe obtiveram um coeficiente de variação superior ao da variável escolaridade de pais, isto na amostra do 8º ano de escolaridade. No Ensino Secundário, os coeficientes de variação da escolaridade de mãe e escolaridade de pai permitiram analisar alguma diferença, sendo que na escolaridade de pais o valor foi superior ao da escolaridade das mães. Realizando a comparação entre os diferentes ciclos de ensino, foi possível observar que no Ensino-Secundário (11º ano) ocorreu uma maior variação nas habilitações escolares de pais (pai e mãe).

Analisou-se de seguida os apuramentos dos coeficientes de assimetria e curtose destas mesmas variáveis, observou-se uma distribuição assimétrica negativa e uma distribuição leptocúrtica na variável escolaridade dos pais (pai e mãe), de alunos que frequentavam o Ensino Básico (8º ano de escolaridade). No Ensino Secundário analisou-se uma distribuição assimétrica negativa e uma distribuição platicúrtica na variável escolaridade de mães, de alunos do 11º ano de escolaridade. Nestas variáveis verificou-se que a média é inferior a mediana e esta é inferior à moda. No entanto, verificou-se uma simetria perfeita na variável escolaridade das mães dos alunos do 11º ano de escolaridade, o que significa que os valores da média, da moda e da mediana são coincidentes. Em síntese, existiu mais disparidade nos níveis de escolaridade de pais (pai e mãe) de alunos que frequentavam o 11º ano de escolaridade, em comparação com a amostra de alunos que frequentavam o 8º ano de escolaridade.

De seguida irá ser realizada a análise bivariada dos resultados estatísticos. Concluiu-se que a dimensão esperança do *Capital Psicológico Positivo* foi aquela que obteve maior predição no desempenho escolar dos alunos do Ensino Básico, mais concretamente no 8º ano de escolaridade. O coeficiente de correlação permitiu-nos dizer que existe uma correlação entre estas duas variáveis, embora seja fraca. Esta correlação

foi positiva, e a sua relação linear, ou seja, existe entre as duas variáveis (esperança e desempenho escolar) uma linearidade, quando os valores de uma delas das variáveis descem, os valores da outra variável também descem. Neste caso, sucedeu o seguinte quando os níveis de desempenho dos alunos descem os níveis de esperança também descem. O facto de existir uma correlação entre a esperança e o desempenho escolar, esta associação não explica a causalidade entre ambas as variáveis, ou seja, os níveis de desempenho escolar não são a causa dos níveis de esperança.

Analisando outra relação, na associação das duas variáveis: auto-eficácia e desempenho escolar (8º ano), permitiu-nos inferir com o valor de coeficiente correlacional, uma correlação fraca positiva, revelando um comportamento de linearidade, tal como na relação anterior.

No lado inverso do tipo de correlação, esteve a dimensão psicológica resiliência vs. desempenho escolar (8º ano), em que a correlação entre estas duas variáveis foi insignificante, ou seja, não existiu uma relação de linearidade ou comportamento de associação. Neste estudo, no mesmo ciclo de ensino, ocorreu outra relação entre as variáveis igualmente insignificante, foi o caso da correlação entre as variáveis optimismo e desempenho escolar, a associação entre elas foi insignificante.

Após esta análise e sob os valores do coeficiente de determinação (r^2), que nos indicaram a predição entre as variáveis, pode-se concluir o seguinte: o coeficiente de determinação da relação, esperança vs. desempenho escolar dos alunos do 8º ano, foi aquela que maior percentagem obteve isto em comparação com as outras dimensões psicológicas (a auto-eficácia, a resiliência e o optimismo). Concluiu-se, que a esperança prediz com maior proporção o desempenho escolar dos alunos do 8º ano de escolaridade, em comparação com as restantes dimensões psicológicas. A auto-eficácia também teve alguma proporção sob a predição no desempenho escolar dos alunos, no entanto, foi bem menor a proporção isto em comparação com a relação: esperança vs. desempenho escolar.

O optimismo e a resiliência demonstraram neste este estudo, e perante esta dimensão amostral, que não se influenciam mutuamente e que não existe predição entre o desempenho escolar dos alunos do 8º ano de escolaridade, esta situação poderá dever-se à questão da dimensão da amostra, ser pequena.

Houve uma relação entre as dimensões psicológicas do *Capital Psicológico Positivo* que se destacou pelo nível de correlação, visto ser a correlação com maior magnitude, essa relação foi entre as variáveis psicológicas: auto-eficácia vs. resiliência.

Esta relação destacou-se de forma idêntica para o Ensino-Básico (8 ° ano) e Ensino-Secundário (11° ano).

A análise dos coeficientes de correlação das respectivas variáveis do estudo no 11° ano de escolaridade revelou que a relação da auto-eficácia vs. desempenho escolar tinham uma correlação fraca positiva, ou seja, estas duas variáveis relacionam-se de forma linear, pois estão correlacionadas ou associadas entre si, embora seja uma correlação fraca. Pois, quando os níveis de auto-eficácia descem os níveis de desempenho escolar também por influência descem. Outra relação entre as variáveis que se destacou pela positiva foi entre a esperança e o desempenho escolar dos alunos do 11° ano de escolaridade, esta relação teve uma correlação fraca positiva, tal como a anterior.

Nas restantes dimensões psicológicas optimismo e resiliência, os resultados das correlações foram distintas, isto porque nas correlações: optimismo vs. desempenho escolar e resiliência vs. desempenho escolar, a correlação entre as variáveis mostrou ser insignificante, quer para a amostra dos alunos do Ensino-Básico (8° ano), quer para a amostra do Ensino-Secundário (11° ano).

O valor do coeficiente de determinação (r^2) mostrou que a esperança prediz o nível de desempenho escolar dos alunos do 11° ano de escolaridade. A esperança foi aquela que maior percentagem obteve isto em comparação com as outras dimensões psicológicas (a auto-eficácia, a resiliência e o optimismo). Concluiu-se, que a esperança prediz com maior proporção o desempenho escolar dos alunos do 11° ano de escolaridade, em comparação com as restantes dimensões psicológicas.

A auto-eficácia também teve uma proporção semelhante à esperança sob a predição no desempenho escolar dos alunos do Ensino-Secundário.

O optimismo e a resiliência demonstraram neste estudo, e perante esta dimensão amostral, que não se influenciam mutuamente e que não existe predição entre: desempenho escolar dos alunos do 11° ano de escolaridade, e as dimensões psicológicas: optimismo e resiliência, esta situação poderá dever-se à questão da dimensão da amostra, ser pequena.

Ainda na análise bivariada, concluiu-se que a relação entre as variáveis: escolaridade de pai vs. desempenho escolar de seus filhos, no Ensino-Básico (8° ano de escolaridade), obteve-se uma correlação fraca positiva. Sendo que a escolaridade de pai prediz com alguma percentagem o desempenho escolar de seus filhos. À medida que a

escolaridade de pais vai descendo, esta condição reflecte-se numa descida dos níveis de desempenho escolar de seus filhos.

Seguidamente no mesmo ano de escolaridade, nas variáveis: escolaridade de mãe vs. desempenho escolar de seus filhos, verificou-se uma correlação insignificante, ou seja, a escolaridade de mãe não prediz em nada o desempenho escolar de seus filhos. Esta situação poderá ter ocorrido devido ao número da amostra.

No Ensino Secundário, no 11º ano de escolaridade, após a correlação das variáveis: escolaridade de pai e mãe vs. desempenho escolar de seus filhos, constatou-se que a correlação entre ambas era insignificante, ou seja, a escolaridade de pais (pai e mãe), não prediz o nível de desempenho escolar de seus filhos.

Discussão

A literatura de referência sobre as temáticas desta investigação fizeram projectar para este estudo ideias. Como um ambiente escolar positivo na organização escola, ser um dos factores de melhores desempenhos escolares por parte dos alunos.

Um dos objectivos deste estudo foi testar a preposição, se os alunos com elevado sentimento de autoeficácia são os que obtêm melhores desempenhos académicos. Os estudos deste teor revelam-se importantes para compreender o modo como a auto-eficácia dos alunos, pode ser promovida e assim estimular o desempenho escolar. Um dos autores, que abordou nos seus estudos a importância de uma das temáticas desta investigação foi Bandura (1986). Este autor referiu-se à auto-eficácia no contexto escolar, da seguinte forma, julgamento que o aluno tem sobre as suas próprias capacidades de executar cursos de acção exigidos para se chegar a certo grau de performance.

Os resultados, obtidos nesta investigação sugerem que a auto-eficácia, foi uma daquelas que sobressaiu, sendo esta dimensão psicológica uma daquelas com valor mais elevado na correlação com o desempenho escolar. A auto-eficácia prediz com uma percentagem razoável o nível de desempenho escolar dos alunos de ambos os ciclos de ensino, existem estudos que se referem a esta relação positiva. Como é o caso dos estudos de Zimmerman (1992), que demonstrou o quanto os pensamentos que o indivíduo tem sobre a sua auto-eficácia, nos conduzem a caminhos positivos, e segundo este autor os alunos com esta dimensão psicológica preponderante revelam ter certas

predisposições, como seja, a persistência, o esforço, a motivação e o interesse intrínseco pela educação (2002, citado por Welch & West).

Os níveis de auto-eficácia em esta investigação, com esta amostra de alunos de proveniência do Ensino-Básico (8º ano) e Ensino-Secundário (11º ano) mostraram que o conceito de auto-eficácia reflecte-se nos momentos avaliativos, pois estes alunos acreditam e confiam nas suas capacidades e na forma como executam as tarefas escolares.

Existe outro factor motivacional pelo qual os indivíduos obtêm melhores resultados no desempenho, deve-se ao facto de saberem mobilizar e operacionalizar os seus esforços, isto, através de uma auto-selecção de tarefas difíceis, da componente perseverança e da auto-motivação que colocam no trabalho, por Luthans, Youssef e Avolio (2007).

Alguns autores falam nas crenças sobre a auto-eficácia, os autores Pintrich e Groot (1990), falam em “engajamento cognitivo”, ou seja, por consequência das crenças de auto-eficácia, os alunos obtinham, nos estudos realizados, desempenhos escolares superiores aos alunos com menos crenças de auto-eficácia.

Na nossa investigação constata-se o factor positivo das crenças de auto-eficácia, pois esta dimensão psicológica destacou-se de forma positiva das dimensões psicológicas resiliência e optimismo, pois estas duas dimensões psicológicas nos resultados estatísticos revelaram uma correlação insignificante com o desempenho escolar, nos dois ciclos de ensino. Outro objectivo desta investigação foi testar a hipótese se os alunos com elevados pensamentos de optimismo e resiliência eram os que obtinham melhores desempenhos académicos. Os estudos deste teor revelam-se importantes para compreender o modo como o optimismo e a resiliência dos alunos, pode ser condutora e assim estimular o desempenho escolar, na organização escola. A análise da literatura sugere que as dimensões psicológicas: optimismo e resiliência são forças psicológicas nos alunos, que promovem o desempenho escolar. A esperança e a auto-eficácia, nesta investigação mostraram ser preditivas nos desempenhos escolares, e a resiliência e o optimismo não demonstraram níveis de predição sob o desempenho escolar.

A dimensão psicológica optimismo, foi uma das dimensões cuja correlação com o desempenho escolar foi insignificante, isto poderá ter ocorrido devido ao facto de os conceitos de auto-eficácia, esperança e optimismo serem constructos que estão relacionados com a motivação em prosseguir os objectivos pessoais. Os autores Scheier

e Carver (2003), referem-se ao optimismo no contexto do *Capital Psicológico Positivo*, como uma dimensão psicológica externa ao que a auto-eficácia e a esperança explicam, esta é uma perspectiva por estes autores. Parece que o optimismo é explicado como estando relacionado com a interpretação que os indivíduos fazem sobre os acontecimentos, e não tanto com a capacidade de influenciar esses mesmos acontecimentos. Este poderá ser um dos motivos pelo qual o optimismo não teve tanta influencia no desempenho dos alunos, isto em comparação com as dimensões psicológicas auto-eficácia e esperança.

Outra das dimensões psicológicas que mostrou ter correlação insignificante com o desempenho escolar foi a resiliência, parece que a resiliência não se comportou como uma variável cuja, a correlação fosse forte com o desempenho escolar. Talvez as dimensões psicológicas: esperança e auto-eficácia estejam mais correlacionadas com a variável: desempenho escolar. A literatura e os estudos na área da resiliência académica tudo indicam que é um factor importante no desempenho dos alunos. Mas a resiliência neste modelo, cujas, as dimensões: esperança, optimismo, resiliência e auto-eficácia que são os compostos do *Capital Psicológico Positivo*, a resiliência parece não demonstrar ser a dimensão psicológica que mais reflecte no desempenho escolar. Poderá esta situação ter ocorrido visto a resiliência estar mais relacionada com questões de adaptação do aluno ao meio social e superação de adversidades, do que concretamente com os níveis de desempenho escolar. Os autores Luthar, Cicchetti e Becker (2000) definem resiliência como “um processo dinâmico que tem como resultado a adaptação positiva em contextos de grande adversidade” (p. 543).

Também foi proposto nesta investigação testar a preposição se o nível de esperança nos alunos influencia o desempenho escolar. Testou-se a relação entre as variáveis: desempenho escolar vs. esperança, e observou-se que a força psicológica esperança foi aquela de entre as restantes forças psicológicas (auto-eficácia, optimismo e resiliência) a que sobressaiu com uma correlação mais significativa, nos dois ciclos de ensino. Na literatura, existem estudos que são importantes para compreender o modo como a esperança pode influenciar o desempenho escolar. Quando os alunos colocam em si pensamentos imbuídos de esperança, potencia-os para a concretização de pensamentos divergentes, com diferentes resoluções, para uma dada situação ou acontecimento na concretização de objectivos escolares. Os alunos com níveis baixos de esperança constroem menos caminhos ou rotas alternativas para ultrapassar momentos difíceis, são mais pessimistas e por vezes escolhem caminhos de desistência. Os alunos

que têm níveis de esperança elevados são mais criativos, mais motivados e seguem muitas das vezes as suas próprias ideias. Os indivíduos com níveis elevados de esperança demonstram ser mais perseverantes, o que se reflecte, posteriormente no seu comportamento nas tarefas escolares (Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers, Adms III e Wiklund, 2002). Neste estudo, o comportamento a observar é o desempenho escolar, e é possível inferirmos que os alunos que se mantêm com níveis de esperança elevados, são aqueles que sabem superar os obstáculos, porque pensam em caminhos divergentes que os encaminhe para a concretização de objectivos propostos por si, neste caso, para o sucesso escolar.

Os alunos mais esperançosos, em comparação com aqueles que não são não denigam as suas capacidades, quando falham, pois, não deixam que estas falhas afectem a sua auto-estima, a longo prazo. Os esperançosos realizam atribuições adaptativas, quando se deparam com insucessos escolares, colocam em ênfase atribuições de esforço relacionadas com estratégias de estudo (ex.: não identificaram o estudo correcto), a esperança está assim correlacionada positivamente com o desempenho escolar (2003, citado por Snyder, Lopez, Shorey, Rand e Feldman).

As crianças no âmbito escolar quando são esperançosos têm a percepção das suas competências, bem como das estratégias de “coping” que utilizam como forma adaptativa. Aqueles que mantêm níveis elevados de esperança são alunos com menores desistências ou abandonos escolares (Worrel & Hale, 2001, citado por Snyder et al. 2003).

Nesta investigação na qual se aplicou o questionário do *Capital Psicológico Positivo*, adaptado dos autores da temática, composto por 4 sub-escalas: auto-eficácia, resiliência, optimismo e esperança. Constatou-se com a análise de resultados que os itens das dimensões psicológicas: esperança e auto-eficácia foram aqueles onde as respostas dadas pelos alunos tiveram níveis mais elevados de correlação com a variável: desempenho escolar. Existem estudos, que demonstram a existência de correlação positiva entre os níveis elevados de esperança e a noção de auto-eficácia e auto-estima, em crianças. As pessoas que perspectivam o futuro têm níveis de esperança mais elevados e são mais optimistas, pois, centram-se nos sucessos que obtiveram até então, e não nos fracassos, para prosseguir metas. Os alunos com níveis baixos de esperança são aqueles que sofrem com níveis elevados de ansiedade, em situações de provas e exames escolares. A ansiedade provém do facto dos alunos não se confrontarem com os seus fracassos, não realizarem um “*feedback*” das experiências passadas (Onwuegbuzie,

1998), nas quais falharam que podem ser pontos de referência para melhorarem o seu desempenho escolar (2003, citado por Snyder, Lopez, Shorey e Feldman).

Outro dos objectivos desta investigação era testar se a escolaridade de pais (pai e mãe) influenciava o rendimento escolar de seus filhos, que frequentavam o Ensino-Básico (8º ano) e o Ensino-Secundário (11º ano). Após a análise de resultados verificou-se que a relação das variáveis: escolaridade de pai vs. desempenho escolar dos alunos que frequentavam o 8º ano de escolaridade, foi aquela que obteve uma correlação positiva, com algum nível de correlação e de predição. Alguns estudos, como os de Barca, Peraldo e Muñoz (2003) referem que a escolaridade dos pais (pai e mãe) é uma variável influenciadora no desempenho escolar, e influenciadora na percepção pelo aluno das suas capacidades académicas e a atribuições causais que utilizam perante os sucessos e fracassos académicos.

O desempenho escolar entre: a escolaridade de pais (pai e mãe) dos alunos que frequentavam o 11º ano, bem como entre, a escolaridade de mães de alunos que frequentam o 8º ano, demonstraram correlações insignificantes.

As conclusões estatísticas quanto ao grau académico de pais dos alunos da escola, onde se realizou a investigação, foram de encontro a algumas conclusões pelo Ministério de Educação sobre esta população escolar. Na nossa investigação, também se verificou que o género feminino, as mães dos alunos do 11º ano de escolaridade tinham o grau académico mais baixo.

No entanto, nos alunos que frequentam o 8º ano de escolaridade, a diferença na escolaridade dos pais (pai e mãe) não foi significativa, os géneros feminino e masculino, têm o mesmo grau académico, segundo a média apurada.

Para concluir, no geral, os dados desta investigação levaram a resultados, que nos levam a dizer que existiram duas dimensões psicológicas do *Capital Psicológico Positivo*, que se encontram mais em combinação para demonstrar níveis positivos de desempenho escolar. Estas duas dimensões psicológicas foram: a esperança e a auto-eficácia, que demonstraram a predição no desempenho escolar, tanto para o Ensino-Básico (8º ano), como para o Ensino-Secundário (11º ano). Neste mesmo modelo do *Capital Psicológico Positivo*, que é composto pelas 4 dimensões psicológicas positivas, houve duas delas (optimismo e resiliência) que demonstraram não estar de forma significativa relacionadas com o desempenho escolar. Talvez isto tenha ocorrido porque as dimensões psicológicas: esperança e auto-eficácia conjugadas tornam o aluno mais

motivado, mais perseverante, e desta forma, existe um potencial no aluno que o induz a melhores resultados académicos. Contribuindo para estimular o aluno a perseguir nos seus objectivos escolares. Os resultados alcançados confirmam apenas as hipóteses de que a auto-eficácia e a esperança influenciam o desempenho escolar.

Limitações do estudo e sugestões

Nesta investigação esperava-se que todas as dimensões psicológicas obtivessem correlações fortes, e níveis aceitáveis de predição com o desempenho escolar. No entanto, concluiu-se que apenas algumas dimensões psicológicas: a esperança e a auto-eficácia alcançaram efeitos positivos e de predição no desempenho dos alunos. Desta forma, apenas algumas hipóteses corroboraram com os diferentes estudos empíricos respeitantes á investigação teórica.

Inicialmente pensou-se na diferença de idades, mas, depois em campo, foi verificado que a média de idades não era distante, existindo muita heterogeneidade, por este motivo a abordagem da diferenciação de idades encontrou-se um pouco limitada, embora o instrumento de medida tivesse sido aplicado a anos de escolaridades distintos, ao 8º ano de escolaridade e 11º ano de escolaridade.

Os níveis obtidos nas diferentes dimensões psicológicas: esperança, optimismo, resiliência e auto-eficácia, não são constructos em nós estácticos, alteram-se no tempo, sendo assim, conclui-se que os níveis obtidos pelos alunos nestas forças psicológicas, diz respeito ao tempo exacto, único e intransponível, da investigação em causa. Ou seja, com os mesmo alunos numa mesma amostra populacional, mas num outro espaço de tempo, mais prolongado, poderão com certeza demonstrar níveis diferentes daqueles que obtivemos com este estudo. Pois, existem estudantes mais constantes nos seus níveis de desempenho escolar, bem com nos seus níveis de esperança, optimismo, auto-eficácia e resiliência, no entanto, existem outros alunos menos constantes nos seus desempenhos escolares, que são o reflexo dos seus pensamentos.

Após a reflexão com este estudo, é possível alcançar algumas sugestões, para que os alunos alcancem níveis de sucesso, nos seus desempenhos escolares, uma delas é referente ao apoio por parte da escola, em acompanhar os alunos, no sentido, de permitir construir e desenvolver as suas próprias estratégias, por parte dos alunos de forma a ultrapassarem dificuldades.

Outro aspecto, deste trabalho é o facto de não incluir variáveis mediadoras na relação entre as dimensões psicológicas: esperança, resiliência, optimismo e auto-eficácia e o desempenho escolar, isto poderá transmitir alguma limitação no estudo. Foi importante para este estudo compreender se as dimensões psicológicas do *Capital Psicológico Positivo* influenciavam o desempenho escolar, quer dos alunos do ensino básico (8º ano), quer dos alunos do ensino secundário (11º ano). No entanto, teria sido relevante a percepção de outras variáveis, neste ambiente escolar e entender em que medida essas variáveis induziam outros efeitos e compreensão na relação das forças psicológicas com o desempenho escolar. Por exemplo, teria sido interessante e importante saber quais as práticas pedagógicas utilizadas por cada professor e se essa relação seria promotora de aumentos nos níveis das forças psicológicas, bem como no nível de desempenho escolar.

Uma das limitações do estudo esteve relacionada com a dimensão da amostra, pois inicialmente pensou-se e aplicou-se a um maior número possível de estudantes, no entanto, ocorreram muitos questionários que não foram validados, e tidos em conta para posterior análise estatística. Talvez com um maior número amostral obtivéssemos resultados correlacionais com valores distintos aos obtidos neste estudo.

Em estudos futuros, seria interessante aplicar este estudo, num outro contexto sócio, económico, o que permitiria relacionar os resultados estatísticos de ambos os contextos.

Tal como todos os estudos, este no seu decurso também obteve as suas limitações, estas detectadas serão importantes para um próximo estudo numa outra abordagem. Esta investigação transmitiu aspectos psicológicos vividos pelos estudantes numa certa escola, e como encaram as dificuldades escolares que poderão estar relacionadas com questões educativas, culturais, sociais, económicas dessa mesma região, pois a escola encontra-se inserida numa comunidade. Os níveis obtidos nas forças psicológicas demonstram aspectos relacionados com o indivíduo, mas também relacionados com a organização escola, onde estão inseridos.

Anexo I – Questionário do Capital Psicológico Positivo

1. Ambiente Escolar

Abaixo estão apresentadas questões que descrevem o modo como podes pensar sobre ti próprio neste momento. A tua colaboração neste estudo é voluntária e importante, as perguntas não irão permitir seres identificado. Usa, por favor, a seguinte escala para indicar o teu grau de concordância ou discordância para cada pergunta, pintando o círculo:

- 1 - Discordo muito
- 2 - Discordo
- 3 - Discordo pouco
- 4 - Concordo pouco
- 5 - Concordo
- 6 - Concordo muito

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| 1. Consigo lidar com momentos difíceis nas avaliações escolares, pois já passei anteriormente por dificuldades escolares. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 2. Consigo pensar em muitas formas de alcançar os meus objectivos escolares presentes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Em alturas de incerteza nas minhas avaliações, habitualmente espero o melhor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Existem muitas formas para resolver um problema. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Neste momento, estou a alcançar os objectivos escolares que defini para mim. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Neste momento, vejo-me como sendo muito bem sucedido nos meus estudos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Nas avaliações escolares, as coisas nunca correm como eu gostaria. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Na escola, considero que “depois da tempestade vem sempre a bonança”. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. No momento presente, persigo o objectivo de ter as melhores avaliações possíveis. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. No que respeita ao meu trabalho, olho sempre para o lado positivo das coisas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

11. Nos trabalhos de grupo, sou capaz de ficar “por minha conta e risco”, se tiver que ser.
12. Normalmente, encaro com naturalidade as coisas mais negativas na escola.
13. Quando tenho um contratempo nos estudos, tenho dificuldade em recuperar e seguir em frente.
14. Sou optimista acerca do que me acontecerá no futuro, no que diz respeito aos meus estudos.
15. Sei que se algo pode correr mal nas avaliações, certamente que irá acontecer.
16. Sinto que consigo lidar com muitas coisas ao mesmo tempo nos estudos.
17. Sinto-me confiante em ajudar a estabelecer ideias nos trabalhos de grupo.
18. Sinto-me confiante em apresentar informação a um grupo de colegas.
19. Sinto-me confiante em contactar pessoas fora da escola.
20. Acredito ser capaz de contribuir para a discussão e de gerar ideias num trabalho de grupo.
21. Sinto-me seguro em representar os meus colegas em trabalhos de grupo.
22. Sinto-me confiante quando procuro uma solução para um problema de longo prazo.
23. Sou capaz de resolver as dificuldades nos estudos, de uma ou de outra forma.
24. Se me encontrar numa situação complicada nos estudos, consigo pensar em muitas formas de sair dela.

2. Dados Sócio-demográficos

Ano de Escolaridade:____ Turma:____

Sexo: Feminino____ Masculino____

Qual a escolaridade do teu pai? (pinta o círculo)

Ensino - Básico

Secundário incompleto

Secundário completo

Ensino Superior

Qual a escolaridade da mãe?

Ensino - Básico

Secundário incompleto

Secundário completo

Ensino Superior

3. Desempenho Escolar

Qual a média obtida no Ano Lectivo anterior? _____ Valores.

Obrigada, pela tua participação.



Referências Bibliográficas:

- Araújo, A. (2002). *Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção*. *Jornal de Pediatria*, vol.78, supl. 104-10.
- Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*: Coimbra Apport (Associação dos Psicólogos Portugueses), Universidade do Minho.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, vol. 84, n. 2, p. 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought & Action – A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- Bandura e Locke (2003). *Negative self-efficacy and goal effects revisited*. *Journal of Applied Psychology*, vol. 88, p. 87-99.
- Barca, A., Peralbo, M., Muñoz, M. (2003). *Atribuciones causales y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria: un estudio a partir de la subescala de atribuciones causales multiatribucionales (EACM)*. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, vol. 8 (1), pp. 12-30.
- Barca, A., Mascarenhas, S., Almeida, L. (2005). *Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos*. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 18 (1), pp.77-91.
- Bayma-Freire, H.A (2008). *O abandono escolar no ensino médio público brasileiro: alguns factores pessoais e familiares*. Tese de Doutoramento de Psicologia e Ciências da educação, Universidade de Coimbra.
- Barroso, João (1995): *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa, Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian (2 vols.).

- Benavente, A (1990). *Insucesso escolar no contexto português. Abordagens, concepções e Políticas*. Porto, Ciências da Educação em Portugal e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Carver, C., Scheier, M. & Segerstrom, S. (2010). *Optimism. Positive Clinical Psychology*. *Clinical Psychology Review*, Vol. 30, Issue7, November 2010, pp.879-889.
- Cecconello, A. M.; De Antoni, C. & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em estudo* (8), pp.1-15.
- Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris: Odile Jacob.
- Dierner, Ed., Reich, J. (1994). *The Road to Happiness*. *Psychology and Behavioral Sciences Collection*, Vol. 27 Issue 4, pp. 6-32.
- Duckworth, A., Seligman, P. (2006). *Self – Discipline Gives the Edge: Gender in Self-Discipline, Grades, And Achievement Test Scores*. *Journal of Educational Psychology*.
- Egan, T. M. (2005). *Factores influencing individual creativity in the workplace: An examination of quantitative empirical research*. *Advances in Developing Human Resources*, 7(2), 160-181.
- El- Anzi, O. F. (2005). *Academic Achievement And Its Relationship With Anxiety, Self-Esteem, Optimism, And Pessimism In Kuwaiti Students*. *Social Behavior And Personality*, 2005, 33(1), 95-104.
- Reis, E. (1991). *Estatística Descritiva*. Edições Sílabo.Lisboa
- Faria, L. (1998). *Desenvolvimento diferencial das concepções de inteligência durante a Adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

- Garnezy, N. (1993). *Children in poverty: resilience despite risk*. *Psychiatry* 56, 127-136.
- Goldstein S., Brooks R. (2005). *HandBook of Resilience in Children*. Kluwer Academic.
- Green, K. W., Medlin, B. & Whitten, D. (2004). *Developing optimism to improve performance: an approach for the manufacturing sector*. *Industrial Management*, 104 (1/2), 106-113.
- Haslam, A., Macgarty C. (2003). *Research Methods and Statistic in Psychology*. London: Sage.
- Hair, J.F., Anderson, R. E., Tatham, R. & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis with readings, 5th ed*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Liberalesco, A., Yassuda, M. & Cachioni (2004). *Velhice Bem-Sucedida. Aspectos Afetivos e cognitivos*. Papiros Editora
- Luthar, S. (1993). *Annotation: methodological and conceptual issues in research on childhood resilience*. *Journal of Child Psychology and Psychiatric*, v. 34, p. 441-453, 1993.
- Luthar, S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000): “*The Construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work*”, *Child Development*, 71 (3), p. 543-558.
- Luthans, F. (2002). *Positive organizational behaviour: Developing and managing psychological strengths*. *Academy of Management Executive*, 16, 57-72.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. & Li, W. (2005). *The psychological capital of Chinese workers: exploring the relationship with performance*. *Management and Organization Review*, 1/2, 249-271.

- Luthans, F., Youssef, M., & Avolio, J. (2007). *Psychological Capital – Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B.J. & Avey, J.B. (2008). *The mediating role of Psychology capital in the supportive organizational climate – Employee performance. Relationship*. Journal of Organizational behaviour, 29, 219-239.
- Luthans, F., Avolio, J. (2009). *The “point” of positive organizational behaviour*. Journal of Organizational Behavior.
- Maroco, J. , Bispo, R. (2003). *Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Humanas*. Climepsi Editores.
- Melillo, A., Estamati, M., Cuestas, A. (2001). *Algunos fundamentos psicológicos Del concepto de resiliência*. In A. Melillo & E. N. S. Ojeda, (compiladores). Resiliência, descubriendo las propias fortalezas (pp.83-102).Buenos Aires: Paidós
- Melillo, A. (2004). *Sobre la necesidad de especificar 1 nuevo pilar de la Resiliencia*. In A. Melillo, E. N Ojeda & D. Rodríguez (compiladores). Resiliencia y Subjectividad – los ciclos de la vida (pp.77-91). Buenos Aires: Paidós.
- Marujo, H., Neto, L., Caetano, A., & Rivero, C. (2007). *Revolução positiva: Psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais*. Comportamento Organizacional e Gestão Vol. 13, nº.1, 115-136.
- Murteira, Bento J. F. (1993). *Análise Exploratória de Dados: Estatística Descritiva*, Lisboa, McGraw-Hill.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc., 1996.
- Robb, K., Simon A., Wardle, J. (2009). *Socioeconomic Disparities in Optimism and Pessimism*. International Journal of Behaviour Medicine.

- Robert, M. (2003). *Design and analysis experimental and quasi-experimental Investigations*. Blackwell Publishing
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Rutter, M. (1999). *Resilience concepts and findings: implications for family therapy*. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144.
- Sampieri, H., Collado, C., Lucio, P. *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: Editora McGraw – Hill, 2006.
- Scheier, F., Carver, S. (1985). *Optimism, Coping, and Health: Assessment and Implications of Generalized Outcome Expectancies*. *Health Psychology*, volume 4 Issue 3, p 219-247.
- Scheier, F., Carver, S. (2003). Optimism. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive Assessment: A handbook of models and measures*. (pp 75-89). Washington DC: American Psychological Association.
- Seligman, M., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). *Positive Psychology Progress*. American Psychological Association.
- Seligman, M. (2005). *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*. *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Shepperd, J. A., Maroto J. J., & Pbert, L A. (1996). *Dispositional optimism as a predictor of health changes among cardiac patients*. *Journal of Research in Personality*, 30, 517-534.
- Sheldon, K., King L. (2001). *Why Positive Psychology is Necessary*. American Psychologist Association.

- Snyder, C. (1989). *Reality negotiation: From excuses to hope and beyond*. Journal of Social And Clinical Psychology. Volume 8 Issue 2, p 130-157.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L, Sigmon, S. (1991). *The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope*. Journal of Personality and Social Psychology, 60, 570-585.
- Snyder, C. (1994). *The Psychology of Hope: you can get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C., Shorey, H., Cheavens, J., Pulvers, K., Adms III H., Wiklund C. (2002). *Hope and Academic Success in College*. Journal of Education Psychology, Vol.94, N°.4, 820-826
- Snyder, C., Lopez, S., Shorey H., Rand, K., Feldman, D., (2003). *Hope theory, measurements and applications to school psychology*. School Psychology Quarterly, Vol. 18, No. 2, 2003, pp. 122–139.
- Snyder, C., Lopez, S. (2007). *Positive Psychology: the science and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks: Sage.
- Snyder, C., Lopez, S. (Eds). (2009). *Oxford Handbook Psychology*. Oxford University Press.
- Snyder, C., Shane J., Lopez, S., Pedrotti J. (2010). *Positive Psychology: The Science And Practical Explorations of Human Strengths*. Sage Publications.
- Sheldon, K. M. & King, L. (2001). *Why Positive Psychology Is Necessary*. American Psychologist, 56 (3), 216-217.
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F., (1998). *Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis*. Psychology Bulletin, 124(2), 240-261.

- Toledo, F. & Milioni, B. (1986). *Dicionário de Recursos Humanos* (3ª Ed.). São Paulo: Edições.
- Majer, J. (2009). *Self-Efficacy and Academic Success Among Ethnically Diverse First-Generation Community College Students*. Journal Diversity in Higher Education.
- Maroco, J. & Bispo, R. (2003). *Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Climepsi.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Page, L. F. & Donohue, R. (2004). *Positive Psychological Capital: A Preliminary Exploration of the Construct*. Monash University. Business and Economics.
- Pedrotti, J., Edwards, L., Lopez, S., (2008). *Promoting Hope: Suggestions School Counselors*. Professional School Counseling, Vol.12 Issue 2, p 100-107.
- Wang, M.C. & Haertel, E. D. (1995). *Educational resilience in inner city America: Challenges and prospect*. In M.C. Wang & G. D. Haertel (Eds.). Educational resilience (pp.159-199). Hillsdale: Lawrence-Erlbaum Associates.
- Welch, D.C e West, R.L. (1995). *Self-efficacy and mastery: It's application to issues of environmental control, cognition, and aging*. Developmental Review, nº15, pp. 150-171.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience and recovery: perspectives from the Kauai longitudinal study. *Developmental and Psychopathology*, 5, 503-515.
- Yin, R. (2003). *Applications of case study research*. Sage Publication
- Youssef, C. M. (2004). *Resiliency development of organizations, leaders and employees: Multi-level theory building and individual-level, path-analytical empirical testing*. Doctoral Dissertation, University of Nebraska-Lincoln

Yunes, M. A. M. (2003). *Psicologia Positiva e Resiliência: O foco no indivíduo e na família*. *Psicologia em Estudo*, 8, 75-84.

Zimmerman, M.A. & Arunkumar, R. (1994). *Resiliency research: implications for schools and policy*. *Social Policy Report*, 8(4), 1-17.

Sites Consultados:

American Psychological Association:

<http://www.apa.org/>

Center for Positive Organizational Scholarship:

<http://www.bus.umich.edu/Positive/>

Positive Psychological Center:

<http://www.positivepsychology.org/>

Ministério de Educação:

<http://www.min-edu.pt/>